



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN PEDAGOJİK ALAN
BİLGİSİNE ETKİSİ**

Murat Aydın

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Murat

Soyadı: AYDIN

Bölümü: Türkçe Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi: 26/07/2021

TEZİN

Türkçe adı: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi

İngilizce adı: The Effect of Language Learning Strategies Training on Pedagogical Content Knowledge in Teaching Turkish as a Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Murat AYDIN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Murat AYDIN tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma AÇIK
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Sema DEMİR
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/07/2021

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Babama,

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim hayatımın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, bu süreçte yaşadığım zorluklarla da yakından ilgilenen, desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Fatma AÇIK'a çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Tez izleme komitesinde yer alan ve tez yazım sürecinde değerli fikirleriyle bu eserin oluşmasına katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU ve Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na teşekkür ederim.

Araştırmaya ilişkin uygulamanın yapılmasında, verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde çalışmama katkıda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Erkan Çer'e, uzman görüşleriyle veri toplama araçlarımın oluşmasında katkıları bulunan bütün hocalarıma ayrı ayrı teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Muammer Nurlu'ya, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre Çelik'e, Dr. Öğr. Üyesi Fatih Can'a, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Bahar'a ve Dr. Öğr. Üyesi Kürşat Efe'ye, Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul Şahin'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2018-2019 Öğretim Yılı'nda Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına, araştırmanın uygulanması noktasında izin ve destek veren Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi yöneticilerine ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni hayata getiren ve yetiştiren anneme ve tez yazım sürecinde amansız hastalığı neticesinde vefat eden ama beni hiç yalnız bırakmayan babama, her zaman yanımda olan sevgili eşim Derya Aydın'a sonsuz teşekkür ederim.

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN PEDAGOJİK ALAN
BİLGİSİNE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Murat Aydın

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2021

ÖZ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem modellerinden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere 60 öğretmen adayına Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında uygulanarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir. Çalışmanın deneysel işlemi, deney grubuna uygulanan 8 haftalık Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi programıdır. Araştırmanın nitel verileri Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime Yönelik Görüşme Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 23.0 Programı aracılığıyla ki-kare (χ^2) testi, bağımsız örneklemeler için *t*-testi, bağımlı gruplar için *t*-testi ve tek yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik

alan bilgisine etkisi olduğu ve öğretmen adaylarının farkındalıklarının önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Dil öğrenme stratejileri eğitiminin faydalı ve uygulamaya yönelik olduğu, eksiklikleri görmeyi, üst düzey düşünceyi ve etkili öğrenmeyi sağladığı, eleştirel açıdan bakmayı ve öğretmeyi öğrettiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, dil öğrenme stratejileri, pedagojik alan bilgisi, dil öğrenme stratejileri eğitimi

Sayfa Adedi : 134

Danışman : Prof. Dr. Fatma AÇIK

**THE EFFECT OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES
TRAINING ON PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

(Ph.D Thesis)

Murat Aydın

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2021

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the effect of language learning strategies training on the pedagogical content knowledge of teacher candidates in teaching Turkish as a foreign language. In the research, explanatory sequential design was preferred which is one of the mixed method models in which quantitative and qualitative data are used together. In the quantitative dimension of the research, the experimental design with the pretest and posttest control group was used, and in the qualitative dimension, the basic qualitative research design was used. The study group of the research consists of pre-service teachers studying in the last class of the Turkish Language Teaching Program at Amasya University. Quantitative data of the research were obtained by applying the Language Learning Strategies Scale and the Pedagogical Content Knowledge Achievement Tests to 60 pre-service teachers, 30 in the experimental group and 30 in the control group, before and after the experimental process. The experimental process of the study is the 8 week Language Learning Strategies Education program applied to the experimental group. The qualitative data of the research were obtained through the Interview Form for Language Learning Strategies Education. In the analysis of quantitative data, chi-square (χ^2) test, t-test for independent samples, t-test for dependent groups and one-way Analysis of Covariance (ANCOVA) were used through SPSS 23.0 Program. Qualitative data were

analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that language learning strategies education had an effect on the pedagogical content knowledge of teacher candidates and their awareness increased significantly. It has also been concluded that language learning strategies education is useful and practical, helps to see the deficiencies, provides high-level thinking and effective learning and teaches to look and teach from a critical point of view.

Key Words : Teaching Turkish as a foreign language, language learning strategies, pedagogical content knowledge, language learning strategies education

Page Number: 134

Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
İTHAF SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
YABANCI DİLDE ÖZ (ABSTRACT)	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	6
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7

BÖLÜM 2	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
Dil Öğrenme Stratejileri	8
Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	12
Dil Öğrenme Stratejileri Öğretimi	17
Pedagojik Alan Bilgisi	19
Alan Bilgisi	21
Pedagojik Bilgi	22
Pedagojik Alan Bilgisi Modelleri	24
<i>Shulman Modeli</i>	24
<i>Tamir Modeli</i>	25
<i>Grossman Modeli</i>	26
<i>Marks Modeli</i>	27
<i>Cochran, DeRuiter ve King Modeli</i>	28
Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	29
Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM 3	33
YÖNTEM	33
Araştırmanın Deseni	33
Araştırmanın Çalışma Grubu	36
Veri Toplama Araçları	40
Kişisel Bilgi Formu	41
Dil Öğrenme Stratejileri İhtiyaç Analizi Anketi	41
Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği	43
Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri	45

Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimine Yönelik Görüşme Formu	49
Verilerin Analizi	50
BÖLÜM 4	51
BULGULAR VE YORUM	51
Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular	51
Bilişsel Stratejilere İlişkin Bulgular	58
Sosyo Duyuşsal Stratejilere İlişkin Bulgular	59
Üst Bilişsel Stratejilere İlişkin Bulgular	60
Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testlerinden Elde Edilen Bulgular	62
Alan Bilgisi Testi'ne İlişkin Bulgular	66
Pedagojik Bilgi Testi'ne İlişkin Bulgular	82
Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimine Yönelik Görüşme Formu Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular	98
BÖLÜM 5	116
SONUÇ VE TARTIŞMA	116
Araştırmanın Genel Sonuçları ve Tartışma	116
Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisine Etkisini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışma	121
Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgisine Etkisini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışma	124
Öneriler	126
Öğretmenler / Uygulayıcılar İçin Öneriler	126
Öğrenciler İçin Öneriler	127
Araştırmacılar İçin Öneriler	128

KAYNAKLAR	129
EKLER	135
EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan Alınan İzin Belgesi	136
EK 2. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi	137
EK 3. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Kullanım İzni Metni	138
ÖZGEÇMİŞ	139

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	13
Tablo 2. Naiman vd. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	14
Tablo 3. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	15
Tablo 4. O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	16
Tablo 5. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model	34
Tablo 6. Araştırmada Uygulanan DeneySEL Desen	34
Tablo 7. Çalışma Deseni	36
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikler	37
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Bireylerin Yaş ve Akademik Not Ortalamaları	38
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Bireylerin Ön Test Dil Öğrenme Stratejileri Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem İÇİN t-testi Sonuçları	39
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Bireylerin Ön Test Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi Testi Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem İÇİN t-testi Sonuçları	40
Tablo 12. Dil Öğrenme Stratejileri İhtiyaç Analizi Anketindeki Strateji Kullanımı Ortalama Puanları	42
Tablo 13. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri	44
Tablo 14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Pedagojik Alan Bilgisi Belirtke Tablosu	46

Tablo 15. <i>Lawshe Tekniğine Göre Maddelerin Sahip Olması Gereken En Düşük Kapsam Geçerlik Oranları</i>	47
Tablo 16. <i>Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	47
Tablo 17. <i>Bilgi Testlerindeki Maddelere Ait Uzman Görüşleri ve KGO Değerleri</i>	49
Tablo 18. <i>Deney Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları</i>	52
Tablo 19. <i>Deney Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Ön Test-Son Test Puanlarının Madde Bazında Dağılımı</i>	53
Tablo 20. <i>Kontrol Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları</i>	57
Tablo 21. <i>Bilişsel Stratejiler Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.</i>	58
Tablo 22. <i>Bilişsel Stratejiler Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları.</i>	59
Tablo 23. <i>Sosyo Duyuşsal Stratejiler Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	59
Tablo 24. <i>Sosyo Duyuşsal Stratejiler Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları</i>	60
Tablo 25. <i>Üst Bilişsel Stratejiler Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	61
Tablo 26. <i>Üst Bilişsel Stratejiler Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları</i>	61
Tablo 27. <i>Deney Grubu Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları</i>	62
Tablo 28. <i>Deney Grubu Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarının Madde Bazında Dağılımı</i>	64
Tablo 29. <i>Kontrol Grubu Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları</i>	65
Tablo 30. <i>Alan Bilgisi Testi Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..</i>	66
Tablo 31. <i>Alan Bilgisi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları .</i>	67

Tablo 32. <i>Deney Grubunun Alan Bilgisi Testi Cevaplarının Frekans-Yüzde Dağılımı</i>	68
Tablo 33. <i>Pedagojik Bilgi Testi Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	82
Tablo 34. <i>Pedagojik Bilgi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları</i>	83
Tablo 35. <i>Deney Grubunun Pedagojik Bilgi Testi Cevaplarının Frekans-Yüzde Dağılımı</i>	84
Tablo 36. <i>Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türü</i>	98
Tablo 37. <i>Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sıklıkları</i>	99
Tablo 38. <i>Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebepleri</i>	100
Tablo 39. <i>Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Deneyimleri</i>	100
Tablo 40. <i>Öğretmen Adaylarının Kendilerini Türkçe Öğretimi Alanında Yeterli Görme Durumları</i>	101
Tablo 41. <i>Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Zayıf Hissettikleri Yönleri</i>	102
Tablo 42. <i>Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Güçlü Hissettikleri Yönleri</i>	103
Tablo 43. <i>Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanındaki Deneyimleri</i>	103
Tablo 44. <i>Öğretmen Adaylarının Kendilerini Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yeterli Görme Durumları</i>	104
Tablo 45. <i>Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Zayıf Hissettikleri Yönleri</i>	105
Tablo 46. <i>Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Güçlü Hissettikleri Yönleri</i>	105
Tablo 47. <i>Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Sürecinde Öğrendikleri Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Teknikleri</i>	106
Tablo 48. <i>Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı veya Yöntemi</i>	107

Tablo 49. Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tercih Ettiği Öğretim Yaklaşımını ve Yöntemini Tercih Etme Sebebi	108
Tablo 50. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri	109
Tablo 51. Uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	110
Tablo 52. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olup Olmadığı	111
Tablo 53. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerinin .Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olduğu Konular	112
Tablo 54. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgisinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olup Olmadığı	113
Tablo 55. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olduğu Konular	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Shulman'ın pedagojik alan bilgisi modeli	25
<i>Şekil 2.</i> Grossman'ın öğretmen bilgi modeli	26
<i>Şekil 3.</i> Marks'ın öğretmen bilgi modeli	27
<i>Şekil 4.</i> Cochran vd. PAB modeli	28
<i>Şekil 5.</i> D23 öğretmen adayının ABT 1. sorusuna verdiği cevap	69
<i>Şekil 6.</i> D10 öğretmen adayının ABT 1. sorusuna verdiği cevap	69
<i>Şekil 7.</i> ABT 2. sorusunun görselleri	70
<i>Şekil 8.</i> D7 öğretmen adayının ABT 2. sorusuna verdiği cevap	70
<i>Şekil 9.</i> D16 öğretmen adayının ABT 2. sorusuna verdiği cevap	71
<i>Şekil 10.</i> D2 öğretmen adayının ABT 3. sorusuna verdiği cevap	72
<i>Şekil 11.</i> D4 öğretmen adayının ABT 3. sorusuna verdiği cevap	72
<i>Şekil 12.</i> D3 öğretmen adayının ABT 4. sorusuna verdiği cevap	73
<i>Şekil 13.</i> D9 öğretmen adayının ABT 4. sorusuna verdiği cevap	73
<i>Şekil 14.</i> D15 öğretmen adayının ABT 4. sorusuna verdiği cevap	73
<i>Şekil 15.</i> D8 öğretmen adayının ABT 5. sorusuna verdiği cevap	74
<i>Şekil 16.</i> D17 öğretmen adayının ABT 5. sorusuna verdiği cevap	75
<i>Şekil 17.</i> D28 öğretmen adayının ABT 6. sorusuna verdiği cevap	76
<i>Şekil 18.</i> D29 öğretmen adayının ABT 6. sorusuna verdiği cevap	76
<i>Şekil 19.</i> D21 öğretmen adayının ABT 7. sorusuna verdiği cevap	77
<i>Şekil 20.</i> D30 öğretmen adayının ABT 7. sorusuna verdiği cevap	77

Şekil 21. D13 öğretmen adayının ABT 8. sorusuna verdiği cevap	78
Şekil 22. D14 öğretmen adayının ABT 8. sorusuna verdiği cevap	78
Şekil 23. D18 öğretmen adayının ABT 9. sorusuna verdiği cevap	79
Şekil 24. D20 öğretmen adayının ABT 9. sorusuna verdiği cevap	80
Şekil 25. D17 öğretmen adayının ABT 9. sorusuna verdiği cevap	80
Şekil 26. D5 öğretmen adayının ABT 10. sorusuna verdiği cevap	81
Şekil 27. D24 öğretmen adayının ABT 10. sorusuna verdiği cevap	82
Şekil 28. D22 öğretmen adayının PBT 1. sorusuna verdiği cevap	85
Şekil 29. D25 öğretmen adayının PBT 1. sorusuna verdiği cevap	85
Şekil 30. PBT 2. sorusunun görselleri	86
Şekil 31. D4 öğretmen adayının PBT 2. sorusuna verdiği cevap	86
Şekil 32. D25 öğretmen adayının PBT 2. sorusuna verdiği cevap	87
Şekil 33. D1 öğretmen adayının PBT 3. sorusuna verdiği cevap	88
Şekil 34. D27 öğretmen adayının PBT 3. sorusuna verdiği cevap	88
Şekil 35. D6 öğretmen adayının PBT 4. sorusuna verdiği cevap	89
Şekil 36. D16 öğretmen adayının PBT 4. sorusuna verdiği cevap	89
Şekil 37. D2 öğretmen adayının PBT 5. sorusuna verdiği cevap	90
Şekil 38. D12 öğretmen adayının PBT 5. sorusuna verdiği cevap	91
Şekil 39. D20 öğretmen adayının PBT 6. sorusuna verdiği cevap	92
Şekil 40. D24 öğretmen adayının PBT 6. sorusuna verdiği cevap	92
Şekil 41. D19 öğretmen adayının PBT 7. sorusuna verdiği cevap	93
Şekil 42. D23 öğretmen adayının PBT 7. sorusuna verdiği cevap	93
Şekil 43. PBT 8. sorusunun görseli	94
Şekil 44. D12 öğretmen adayının PBT 8. sorusuna verdiği cevap	94
Şekil 45. D13 öğretmen adayının PBT 8. sorusuna verdiği cevap	95
Şekil 46. D8 öğretmen adayının PBT 9. Sorusuna verdiği cevap	96

<i>Şekil 47.</i> D11 öğretmen adayının PBT 9. sorusuna verdiği cevap	96
<i>Şekil 48.</i> D26 öğretmen adayının PBT 10. sorusuna verdiği cevap	97
<i>Şekil 49.</i> D29 öğretmen adayının PBT 10. sorusuna verdiği cevap	97

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABT	Alan Bilgisi Testi
ANCOVA	Kovaryans Analizi
DÖS	Dil Öğrenme Stratejileri
DÖSE	Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi
Ed.	Editör
Eds.	Editörler
Ort.	Ortalama
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
PBT	Pedagojik Bilgi Testi
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
YADOT	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
YBT	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
χ^2	Ki-kare

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Türk yazı dili mevcut verilere göre Miladi V. yüzyıldan beri var olan köklü ve zengin bir dildir. Adriyatik'ten Çin Seddi'ne kadar olan coğrafyalarda Türk dilinin farklı lehçeleri kullanılmaktadır. Yaklaşık 250 milyon insanın ana dili olan Türkçe 1950'li yılların sonlarına doğru yaşanan işçi göçü süreci ile Avrupa'da da 4 milyona yakın insanın ana dilidir. Özellikle 1990'larla birlikte Türk cumhuriyetleri ve toplulukları başta olmak üzere yakın coğrafyamızda yani Balkanlar, Kuzey Afrika ve Irak, İran, Suriye gibi ülkelerde bilimsel, kültürel ve siyasi gelişmelerin ışığı altında ikinci/yabancı dil olarak öğrenimi dolayısıyla kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi (YADOT) üzerine ciddi oranda akademik çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili 1984 yılında Ankara Üniversitesi çatısı altında kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)'nin kuruluşu kurumsal anlamda bir başlangıç niteliğindedir. Günümüzde birçok üniversite bünyesinde Türkçe öğretim merkezleri bulunmaktadır. Ayrıca son yıllarda bazı üniversitelerin enstitülerinde (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi vd.) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi”, “Yabancılarla Türkçe Öğretimi” bilim dalları adıyla yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır.

Söz konusu merkezler ve üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümleri bünyesinde 1990'lı yıllardan günümüze lisansüstü düzeyde yaklaşık 700 tez yapılmıştır. Makale ve bildirilerin sayısı ise çok daha fazladır. Alanın ihtiyaçlarını karşılamak adına başta TÖMER'ler olmak

üzere dil öğretim merkezleri ve enstitülerde Türkçe öğretim materyalleri hazırlanmakta ve sertifika programları yürütülmektedir.

Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi lisans düzeyinde ders olarak ilk defa 21 Temmuz 2006 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2007) tarafından alınan kararla üniversitelerin Türkçe öğretmenliği lisans programlarında “Yabancılar Türkçe Öğretimi” adıyla müfredatta yer almıştır. Güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programları 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi, Türkçe öğretmenliği programı 6. yarıyılında diğer bir deyişle 3. sınıfın bahar döneminde 2 kredilik 2 saat teorik bir ders olarak müfredatta yer almıştır. Önceki programda yan alan olarak Sosyal Bilgiler Eğitime ilişkin dersler çıkarılmış yerine Türkçe öğretmenliği alan eğitimi ile ilgili dersler eklenmiştir. Bu yapılan değişiklikler hem Türkçe eğitimi hem de YADOT adına olumlu yöndeki gelişmelerdir.

Türkçe öğretmenliği lisans programı son olarak 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2018) tarafından alınan kararla güncellenmiştir. Yeni programda alan eğitimi dersleri ve seçmeli dersler sayı olarak arttırılmıştır. 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanana güncel programda bu alana ilişkin değişiklik dersin adında ve ders saatinde yaşanmıştır. Dersin adı “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” olarak değiştirilmiş ve ders saati 3 saate çıkarılmıştır. Ders saatinin arttırılması alan adına olumlu bir gelişmedir. Ayrıca ders, 6. yarıyıldan 8. yarıyla diğer bir deyişle son sınıfın bahar dönemine alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin bilgilerin ışığında bu bölümde, araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan “Problem”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar”, “Tanımlar” a yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özellikle son yıllarda çok sayıda çalışma ve araştırma yapılmış olsa da istenilen düzeyde bir sistemin oluşturulamadığı ortadadır. Dünya genelinde İngilizce, Fransızca, İspanyolca vb. dillerin yabancı dil olarak öğretiminin daha sistematik bir şekilde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ait yöntemlerin öğrenilmesi ve kullanılması, alana vâkıf eğitmen yetiştirilmesi, materyaller hazırlanması, öğretim programı gibi ihtiyaçlar noktasında çalışmalara olan ihtiyaç devam etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi noktasında ele alınması gereken konulardan biri nitelikli öğretmen yetiştirilmesidir. Toplamların ihtiyaçlarını karşılamak için bireyleri yetiştirecek eğitim sisteminin en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlik, mesleki ve kişisel özellikler olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır (Kavcar, 2002). Mesleki yeterlik açısından nitelikli bir ğretmen; konu alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında st düzey bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Acat, Balbağ, Demir ve Görgülü 2010; Kavcar, 2002; Yıldıırım, 2008).

Öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi için geliştirilen modellerden biri Shulman (1987) tarafından ortaya konulan “*Pedagojik Alan Bilgisi*” (PAB) kavramıdır. Shulman (1987) geliştirdiği modelde, pedagoji bilgisi ve alan bilgisini ayrı ayrı ele almak yerine bu iki bilgi çeşidini bütünleştiren bir model ortaya koymuştur. Bu yeni bilgi türünü ise “pedagojik alan bilgisi” olarak adlandırmıştır (Cochran, De Ruiter & Kin, 1993). Pedagojik alan bilgisinin ortaya koyduğu en önemli unsur bir alan uzmanı ile bir ğretmeni birbirinden ayırmasıdır. Bu durumda ğretmen bir edebiyatçıdan, fizikçiden, tarihçiden, kimyacıdan veya matematikçiden sadece sahip olduğu bilginin niceliği ve niteliği ile değil ayrıca bilgiyi düzenleme ve kullanma açısından ayrılmaktadır (Gudmundsdottir, 1987). Yani bu model öğretmenlik için yeni bir tanımlama yapmakla birlikte bu mesleği daha özel bir hâle getirmektedir. Bu çalışmada pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden alan bilgisi ve pedagojik bilgi, “Yabancılara Türkçe ğretimi” dersinin geleneksel yöntem ve Dil ğrenme Stratejileri Eğitimi (DSE) uygulamalarıyla ele alınmıştır.

Bir yabancı dili öğretirken ve öğrenirken en çok kabul gören yöntemlerden biri de dil öğrenme stratejilerine bağlı öğretimdir. Dil ğrenme stratejileri (DS) ğrencilerin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve akılda tutabilmelerine yardım eden özel düşünce ve davranışlardır (O’Malley ve Chamot, 1990). Dil ğrenme stratejileri öğretiminin en önemli yönlerinden biri hedef dili öğretecek olan ğretmen adaylarına ve eğitimcilerle bu stratejilerin öğretilmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin ğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma sorusu “yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin ğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine etkisi var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Diğer araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları ve kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?
2. Öğretmen adayları hangi dil öğrenme stratejilerini ve ne sıklıkla kullanmaktadır?
3. Öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alan bilgisine etkisi var mıdır?
5. Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pedagojik bilgilerine etkisi var mıdır?
6. Dil öğrenme stratejileri eğitimi üzerine öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının bildikleri ve kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik öğretmen adaylarına ihtiyaç analizi anketi aracılığıyla kullandıkları dil öğrenme stratejileri sorulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan dil öğrenme stratejilerine yönelik anket oluşturma ve ölçek uyarlama çalışmaları deneysel işlemde daha önce başlamıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik yabancı dil öğretiminde dil öğrenme stratejileri kullanımını ele alan bir çalışmadan bir dil öğrenme stratejileri ölçeği alana uyarlanmıştır. Daha sonra deneysel işlem için önem teşkil eden dil öğrenme stratejileri eğitimi programı hazırlanmış ve bu eğitim hakkında çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sorular sorulmuştur.

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan pedagojik alan bilgisine yönelik araştırmacı tarafından bilgi testleri geliştirilerek öğretmen adaylarının PAB gelişimleri ölçülmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun alan bilgisi ve pedagojik bilgi açısından ne durumda olduklarını belirlemek için ön test uygulanmıştır. Verilen eğitimden sonra her iki grubu da son test uygulanarak DÖSE'nin PAB üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılarak araştırmanın sorularına cevaplar bulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine etkisinin olup olmadığının ortaya çıkartılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde planlanan araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Öğretmen adaylarına dil öğrenme stratejileri eğitimi vermek.
2. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek.
3. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkisinin olup olmadığını belirlemek.
4. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde dil öğrenme stratejilerinin etkisi üzerine görüşlerini belirlemek.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik araştırmacı tarafından daha önce belirlenen dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağına yönelik 8 haftalık bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program hazırlanırken dil öğrenme stratejileri öğretimini akademik açıdan ele alan ve öğretmenlere, eğitimcilere yönelik kullanımını bir sistem hâlinde uygulayan O' Malley ve Chamot'un yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımın tercih edilme sebebi ise bu yaklaşımda öncelikle dil öğrenme stratejilerini öğretecek olanlara öğretmek, hizmet öncesi bir uygulama ve akademik bir öğretim programı olmasıdır.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin dil öğrenme stratejileri eğitime yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veri toplanmıştır. Görüşme tekniği kullanılarak öğretmen adaylarına verilen eğitime yönelik sorular sorulmuş ve bu eğitime ilişkin katılımcıların düşünceleri belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik öğretmen adaylarının alan bilgisi ve pedagojik bilgi gelişiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkisinin olup olmadığı amacıyla araştırmacı tarafından bilgi testleri geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının gerek alan bilgisi gerekse pedagojik bilgi açısından hangi konuda ve ne düzeyde oldukları ve ne kadar gelişim gösterdiklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin öğretmen adaylarına pedagojik alan bilgisi gelişimlerinde dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkisi olup olmadığı görüşme tekniği aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler ve ders materyalleri üzerine çok sayıda çalışma yapılmasına karşın öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalar sınırlıdır. Şüphesiz ki bir dili yabancı dil olarak öğretme noktasında öğretmen en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretimi bağlamında alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği açısından nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi önem teşkil etmektedir. Türkiye'ye son yıllarda çok sayıda yabancı uyruklu öğrencinin eğitim amacıyla gelmesi, kimi meslek gruplarından iş insanlarının ticari amaçlarla ülkede bulunması sebebiyle hem akademik hem de mesleki açıdan Türkçenin nitelikli öğretmenler tarafından öğretilmesi göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Bu açıdan gerek Türkçe öğretim merkezlerinde gerekse dil öğretimi yapan diğer kurumlarda öncelikle öğretmen hususu özenle ele alınması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmen yetiştirmenin ana merkezi olan eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği programı öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerle YADOT alanına hazırlanmaları, bu alanın ne kadar önemli olduğunun farkına varmaları ve bu alanın öğretimi noktasında bir altyapı oluşturmaları açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen adaylarının güncel yaklaşımlar, öğretim yöntem ve teknikleri ile dil öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve özümsemeleri ve bir yöntem olarak kullanmaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir aşama kat etmelerini sağlayacak ve onları bu alanda sağlam temeller üzerine oturmalarını sağlayacaktır. Pedagojik alan bilgisi gelişimlerini doğrudan etkileyecek olan strateji öğretimi ile hem alan bilgilerini hem de öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirmiş olacaklardır.

Alan bilgisi öğretiminde ele alınacak konuların pedagojik bilgilerle desteklenmesi, temel dil becerileri öğretiminde öğrenci hatalarını tespit etme, bu hataları düzeltme adına uygun strateji ve tekniklerin kullanılması, ders imecelerinin oluşturulması dil öğrenme stratejileri öğretimi ile sistematik biçimde bir öğretim programının uygulanacak olması YADOT adına birçok sorunu ortadan kaldıracak, dil öğretimine ilişkin meseleleri daha en başından çözüm yoluna kavuşturacak önemli adımlardır.

Öğretmen adaylarının hem öğretmeyi öğreneceği hem de güncel bilgiler, yaklaşım ve yöntemlerle donatılacağı, uygulama çalışmalarının sıkça yer alacağı bir dil öğrenme stratejileri öğretimi programıyla ilerleyeceği hiç kuşkusuz alana nitelikli öğretmen yetiştirme adına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapacak öğretmen, eğitimci yetiştirme adına yapılacak olan bu çalışma hem dil öğrenme stratejileri hem de pedagojik alan bilgisiyle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Varsayımlar

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin pedagojik alan bilgisine etkisini belirlemeye yönelik kullanılan yöntemin deneysel olduğu ve amacına uygun kullanıldığı, deney ve kontrol gruplarının seçkisiz ve eşleştirilmiş biçimde atandığı, araştırma süresince kontrol ve müdahale edilemeyen değişkenlerin iki grubu da aynı ölçüde etkilediği, veri toplama araçları olan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime Yönelik Görüşme Formu'nun geçerli ve güvenilir olduğu ve deney grubuna uygulanan 8 haftalık Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi Programı'nın yeterli olduğu varsayımından hareket edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Amasya Üniversitesinde öğrenim gören Yabancılar Türkçe Öğretimi dersini almış Türkçe Öğretmenliği Programı 4. sınıf öğrencileri, nicel verilerin toplanmasında kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri ve nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime Yönelik Görüşme Formu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dil Öğrenme Stratejileri: Bireyin bir dili öğrenirken uyguladığı ve geliştirdiği stratejilerdir (Bimmel, 1993).

Pedagojik Alan Bilgisi: Bir disiplin içerisindeki konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayan benzetimlerin, oluşumların, temsillerin, açıklamaların ve örneklerin kullanılmasıyla ilgili bilgi yapısıdır (Shulman, 1986a).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde araştırmaya konu olan dil öğrenme stratejileri ve pedagojik alan bilgisi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Dil öğrenme stratejileri, bu stratejilerin sınıflandırılması ve öğretimi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Pedagojik alan bilgisi ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra araştırmada ele alınan alan bilgisi ve pedagojik bilgi ile ilgili kısım bulunmaktadır. Son olarak dil öğrenme stratejileri hem de pedagojik alan bilgisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri, bir dil öğretimi sürecinde o dili öğrenenlerin ve öğretmenlerin kullandıkları birtakım tekniklerdir. Strateji sözcüğü, Türkçe sözlükte bir milletin veya milletler topluluğunun savaşta ve barışta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla ekonomik, politik, psikolojik ve askerî güçleri birlikte kullanma bilimi ve sanatı olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Strateji sözcüğü izlem adıyla da istatistik, matematik ve iktisat gibi bilim dallarında kullanılmaktadır. Dil öğretiminde strateji, öğretilecek olan konunun ve izleğin nasıl bir yaklaşımla ele alınacağını belirlemek için kullanılan bir kavramdır. Alan yazında ve eğitim bilimlerinde strateji, yöntem ve teknik kavramları ile birlikte kullanılan ve bazı durumlarda kavram kargaşasına yol açan bileşenlerdendir. Bu çalışmada dil öğrenme stratejilerinin kuramsal çerçevede yer alan tanımlara, dil kuramcıları tarafından yapılan sınıflandırılmalara ve dil öğrenme stratejileri öğretimine yer verilmiştir.

Alan yazınında çok sayıda strateji tanımı vardır ve bir genelleme yapmak çok da kolay değildir. Dil öğrenme stratejileri, Rubin'in (1975) iyi bir dil öğrencisine yönelik

çalışmalara öncülük etmesinden bu yana, yabancı dil öğretimi araştırmalarının temel konulardan biri olmuştur. Rubin stratejileri, bir öğrencinin bilgiyi elde etmek için kullanabileceği teknikler veya araçlar olarak tanımlar. Ellis, (1994) ise “biraz bulanık, karmaşık bir şeydir” diye stratejiyi tanımlar (s. 532). Ellis'e (1994) göre, “... bir strateji, dil edinimi ya da dil kullanımı genelindeki belirli bir aşama ile ilgili zihinsel ya da davranışsal etkinliklerden oluşur. Dil öğrenenler stratejiler kullanırlar; bununla birlikte, kendi strateji seçimleri farklıdır. Ellis (1994), öğrencilerin strateji seçimini etkileyen bazı faktörleri tanımlar. Öğrencilerin dil öğrenimi hakkındaki inançları strateji seçimini etkiler. Ellis (1994), öğrenmenin önemini vurgulayan öğrencilerin bilişsel stratejileri (doğrudan stratejiler) kullanma eğiliminde olduğunu belirtirken, dili kullanmanın önemini vurgulayanların iletişim stratejilerine (dolaylı stratejiler) esas aldığını belirtmektedir. Yaş, yetenek, motivasyon, kişisel arka plan ve cinsiyet gibi öğrenci faktörleri de strateji seçimini etkiler. Ellis (1994), küçük çocuklara göre ve özgü davranışlarda stratejiler uygularken, daha büyük çocuklar ve yetişkinlerde genelleştirilmiş stratejilerden yararlanmaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili olan yetenek, aynı zamanda strateji seçimini de etkiler.

Ehrman ve Oxford (1990), stratejileri “öğrencilerin dil öğrenimini daha başarılı, öz-yönelimli ve eğitimi keyifli hâle getirmek için kullandıkları davranışlar veya eylemler” olarak tanımlamaktadır. Bir öğrenci başarılı olmak isterse, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenir ve dil öğrenme stratejilerini kullanır. O'Malley ve Chamot'un (1990) tanımı (açıklamaları), yalnızca eylemleri değil, aynı zamanda bireyin yeni bilgileri anlama, öğrenme ve elde tutma amacıyla bir strateji olarak düşüncelerini de içerir. Her ne kadar farklı araştırmacılar öğrenme stratejilerinin farklı yönlerini vurgulasa da ortak nokta, bazı öğrenme problemlerini çözmek ve öğrenmeyi özendirmek için öğrenme stratejilerinin gerekliliği üzerinde birleşirler (s. 99).

Öğrenme stratejilerinin amaçları hakkında daha fazla bilgi veren Oxford (1990), stratejileri; “öğrenmeyi daha kolay, daha zevkli, daha hızlı, daha etkili, kendi kendine yönlendiren ve yeni durumlara dönüştürülebilir kılmak için alınan belirlenmiş eylemler” olarak tanımlar (s. 8). Başarılı öğrencileri kendi kendine öğrenmesi, dil öğrenme stilleri ve tercihleri ile birlikte görevin yanında ödevi olan kişiler şeklinde tanımlar. Başarılı öğrenciler öğrenme görevlerine aktif olarak yaklaşırlar. Risk almaya istekli, içerik, durum, açıklama, hata ya da çeviri için iyi tahminler yapan ve içerik oluştırmaya hazır kişiler olarak dikkati çekerler. Hedef dili ayrı bir referans sisteminde geliştirme eğiliminde ve

hedef dilde düşünme yapısına sahiptirler. Ayrıca hedef dile karşı hoşgörölü bir yaklaşım sergiledikleri görölür.

Cohen ve Macaro (2007) dil öğrenme stratejilerinin amacı hakkında daha geniş bir sınıflandırma yapmıştır. Onlara göre, dil öğrenme stratejilerini derslere dâhil etmenin temel amacı öğrenmeyi arttırmaktır. Bir diğler amaç, belirtilen görevleri gerçekleştirmek ve bazı belirli sorunları çözmektir. Örneğın, bir öğrenci bir konuşmanın yapısını algılamada ve analiz etmede zorlanırsa, bir dizi dinleme stratejisinden faydalanabilir. Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi daha hızlı, daha kolay ve daha keyifli kılarken, hedef dilde ileri düzey bir metin okurken önceki bilgilerin kullanımı gibi öğrenme açıklarını telafi eder.

Dil öğrenme stratejileri kullanımı ile ilgili çeşitli kavramlarla karşılaşmaktayız. Öncelikle bunlar hakkında kısaca bilgi vermek gerekir. Bu kavramlardan biri “Özerk dil öğrenimi” dir. Strateji eğitiminin nihai hedeflerinden biri, öğrenenlerin özerk dil öğrenimi olarak tanımlanan kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır (Tumposky, 1982, s. 4). Cohen ve Macaro’ya (2007) göre “Otonom öğrenme bir öğrencinin stratejik olmayan bir şekilde bağımsız olarak çalışabilmesi için stratejik öğrenmeyle aynı değildir” (s. 40).

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili bir başka kavram “öz-düzenleme” veya “öz-yönetim” dir. Vygotsky bir kez kendi kendini düzenlemeyi, belirli öğrenme davranışları kuramsal ve pratik odaklarıyla tanımlamış ve bu terim bilişsel, üst bilişsel ve sosyal stratejiler olarak yorumlanmıştır. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha çok öz düzenlemeler yapmak için kullandıkları şeklinde genel öğrenme stratejileri görürken, diğlerleri kendi kendini düzenlemeyi, strateji öğreniminin hem duyuşsal hem de bilişsel yönünü sağlayan daha geniş bir terim olarak görür. Bağımsız öğrenim yoluyla öğrenmeyi ifade eden “bağımsız dil öğrenme” ve “bireysel dil öğrenme” önemli diğler iki terimdir. Her ne kadar bağımsızlık, başarılı öğrenim deneyimlerinin sağlanması için gerekliyse de farkındalık ve endişeyle dengelenmelidir. Bireysel dil öğrenimi için, akılda tutulması gereken bir öğrenci için yararlı bir stratejinin başka bir öğrenciye yararlı olamayabileceğidir (Cohen ve Macaro, 2007).

O’Malley ve Chamot’un (1990) çerçevesi öğrenme stratejilerini bilgi işleme modeline göre sınıflandırmak için yapılan önemli bir çalışmadır. Araştırmacılar ikili görüşme yoluyla 26 öğrenme stratejisi belirlemiş ve bu stratejileri bilişsel, sosyo duyuşsal ve üst bilişsel stratejiler olarak sınıflandırmışlardır.

Bilişsel stratejiler, “öğrenme materyallerinin doğrudan çözümlenmesini, dönüşümünü veya sentezini gerektiren problem çözmede kullanılan adımları veya işlemleri” ifade eder (Rubin, 1987). Chamot (1985) tarafından listelenen bilişsel stratejiler arasında tekrarlama, not alma, çeviri, ayrıntılandırma, çıkarım vardır. Bilişsel stratejiler, bilişsel süreçler hakkında dilden yararlanır ve planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla dil öğrenimini düzenleme girişiminde bulunur.

Duyuşsal stratejiler, öğrencilerin akranları ve dilin ana dili konuşanları ile etkileşim şekilleri ile ilgilidir. Chamot (1985), onları iş birliği, örnek alma ve benzeri konularda örneklendirir.

Oxford (1990), ise “öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha zevkli, daha öz-yönelimli, daha etkili ve yeni durumlara daha dönüştürülebilir kılmak için alınan belirli eylemler” olarak tanımlamaktadır. O’Malley ve Chamot’un (1990) tanımı, yalnızca eylemleri değil, aynı zamanda bireyin yeni bilgileri anlama, öğrenme ve elde tutma amacıyla bir strateji olarak düşüncelerini de içerir. Son dönemlerde, bilinç unsuru araştırmacıların tanımlarına dâhil edilmiştir (Chamot, 2004; Cohen, 1998; Griffiths, 2008, 2013; Oxford & Nam, 1998; Reid, 1998). Cohen’e (1998, 1995) göre, süreçlerden gelen stratejileri farklı kılan şey bilinçtir ve öğrenciler en azından faaliyetlerinin kısmen farkında olmalıdır. Diğer taraftan, bilinç, stratejileri stillerden ayıran özelliklerden biridir (Reid, 1998). Oxford ve Nam (1998) stratejileri belirli bir bilinç eylemi veya davranışı olarak tanımlarken, Oxford ve Schramm (2007) ifadeyi “bir dereceye kadar bilinç” olarak değiştirirler. Çünkü bazı araştırmacılar belirli koşullar altında bazı stratejilerin belli bir düzeyde olmadığını ileri sürmektedir (Jang & Jimenez, 2011; Liang, 2009; Williams & Burden, 1997). Griffiths (2013) bir stratejinin kullanımının bilinçli bir etkinlik olduğunu bu nedenle “bilinçli ve bilinçsiz” yerine “kasten ve otomatik” terimlerinin kullanılması daha yararlı bir ayrım olacağını söyler. Ona göre “Bilinçli bir aktivite otomatik veya kasıtlı olabilir” (s. 9). Ayrıca, stratejilerin yalnızca kasıtlı veya otomatik değil, aralarında bir süreklilik içinde olduğunu öne sürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri ile ilgili alanyazın, etkili öğrenenlerin özelliklerini belirleme kaygısından doğmuştur. Wenden (1991, s. 5), “Başarılı veya zeki öğrencilerin öğrenmelerini ve becerilerini ve bilgilerini güvenli, esnek ve uygun bir şekilde kullanmalarını sağlayan tutumları” elde ettiğini belirtmektedir. Başarılı öğrenciler kendilerine uygun bir öğrenme tarzı bulurlar, dil öğrenme sürecine aktif olarak dâhil

olurlar, dilin nasıl çalıştığını anlamaya çalışırlar ve dilin iletişim kurmak için kullanıldığını bilirler. Onlar da iyi dedektifler gibidir, her zaman daha iyi anlamak için ipuçları ararlar. Onlar dilde düşünmeyi öğrenirler ve bunun kolay olmadığını, dil ve kültür arasındaki yakın ilişkinin farkında olduğunu ve öğrenmeye uzun vadeli bir bağlılığa sahip olduklarını fark ederler. Benzer şekilde Oxford (1990), başarılı öğrencileri kendi öğrenmesi, dil öğrenme stilleri ve tercihleri ile görevin yanı sıra ödevi olan kişiler olarak tanımlar. Başarılı öğrenciler öğrenme görevlerine aktif olarak yaklaşırlar. Risk almaya istekli, içerik, durum, açıklama, hata ya da çeviri için iyi tahmin edicidirler ve içeriğin yanı sıra içerik oluşturmaya da hazırdırlar. Hedef dili ayrı bir referans sistemine geliştirmeye çalışırlar ve hedef dilde düşünmeye çalışırlar. Genellikle hedef dile karşı hoşgörülü ve giden bir yaklaşıma sahiptirler.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Literatür, öğrencilerin ikinci bir dil öğrenirken stratejileri uyguladıklarını ve bu stratejilerin tanımlanıp sınıflandırılabilceğini göstermiştir. Rubin (1981), ikinci dil ediniminde öğrenme stratejilerini sınıflandıran ilk araştırmacıdır. Rubin'e (1987) göre, öğrenme stratejileri, öğrencinin kurduğu dil sisteminin gelişmesine doğrudan katkıda bulunur. Ayrıca bilişsel ve meta-bilişsel olarak iki temel öğrenme stratejisi olduğunu belirtir. “Bilişsel stratejiler, öğrenme materyalinin doğrudan analizini, dönüşümünü veya sentezini gerektiren öğrenme veya problem çözmede kullanılan adımlar veya işlemlerdir” (Rubin, 1987, s. 23). Dil öğrenme stratejilerinin literatürdeki sınıflandırmaları, Rubin (1981) ile başlayarak şu şekilde verilmiştir:

Tablo 1

Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1981)

Açıklama / doğrulama: Bir kelimenin veya ifadenin nasıl kullanılacağına dair bir örnek ister, anlayışı onaylamak için kelimeleri tekrar eder

İzleme: Kendi hatalarını düzeltir. Telaffuz, kelime bilgisi, imla, dil bilgisi hatalarını düzeltir.

Ezberleme: Yeni öğelerin notlarını alır, ilan eder, yüksek sesle, bir anımsatıcı bulur, art arda öğeleri yazar.

Tahmin / tümevarımsal çıkarım: Anahtar kelimeler, yapılar, resimler, bağlam vb. anlamlarını tahmin eder.

Tümdengelimli akıl yürütme: Ana dili / diğer dili hedef dille karşılaştırır. Kelimeleri gruplandırır.

Uygulama: Yeni seslerle uygulama yapar. Cümleleri kolayca telaffuz edene kadar tekrar eder. Dikkatlice dinler ve taklit etmeye çalışır.

Öğrenmeye dolaylı olarak katkıda bulunan süreçler: Uygulama için fırsatlar yaratır. Ana dili konuşucusu ile durum yaratır.

Üretim: Diğer öğrencilerle sohbet başlatır. Dil laboratuvarında çalışır, tv izler vb. zaman harcar.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, s.117-131 kaynağından alınmıştır.

Rubin, bu yapmış olduğu bu tasnifle dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayırmıştır. Doğrudan stratejilerde bilişsel stratejiler yer alırken dolaylı stratejiler kısmında iletişim stratejilerine yer vermiştir. Rubin daha sonra (1987) sosyal stratejilere ve üst bilişsel stratejilere de yer verdiği yeni bir sınıflama yapmıştır.

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında diğer bir çalışma ise Naiman, Stern, Frohlich ve Todesco'nun (1978) yapmış olduğu sınıflamadır. Bu tasnifte dil öğrenme stratejileri dört bölümden oluşmaktadır.

Tablo 2

Naiman vd. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1978)

Aktif görev yaklaşımı: Öğrenme fırsatı ya da öğrenme ortamlarını araştırır ve kullanır. Öğrenci, yapılandırılmış bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulduğunu kabul eder ve kendisini hedef dile sokmadan önce bir kurs alır. Düzenli sınıf programı ile ilgili dil öğrenme etkinlikleri ekler.

Uygulama: Ezberlemek için kelimeler yazar.

Bireysel problemleri analiz eder: Sesleri duymak için yalnız okur.

Dilin bir sistem olduğu gerçeğini kullanır: Sözlükten öğrendiği yeni kelimeleri aynı kategorideki diğerleriyle ilişkilendirir. Akıcılığın doğruluğu üzerinde akıcılığı vurgular.

İkinci dili konuşanlarla iletişimsel durumlar arar: Mümkün olduğunca iletişim kurar.

Sosyokültürel anlamları bulur: Nezaket cümlelerini ve deyimleri ezberler.

Duygusal taleplerin yönetimi: Öğrenmede duygusal taleplerle başa çıkar. Konuşmanın engellenmesinin üstesinden gelir.

İkinci dil performansını izleme: Çıkarımları sınamak için ana dili konuşucularından geri bildirim isteyerek ikinci dil sistemini sürekli gözden geçirir.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education kaynağından alınmıştır.

Oxford (1990) ise dil öğrenme stratejilerini iki başlık altında ele alır: Bunlar dilin doğrudan veya dolaylı kullanımına bağlı olarak doğrudan ve dolaylı dil öğrenme stratejileridir.

Tablo 3

Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990)

Doğrudan Stratejiler: Hedef dille doğrudan ilgili, zihinsel işlemleri gerektiren stratejilerdir.

Bellek stratejileri: Kümelenendirme, zihinsel imge oluşturma, yeni sözcükleri cümlede kullanma gibi yeni bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirme ve geri getirmeye yardım eden stratejilerdir.

Bilişsel stratejiler: Yineleme, ifadeleri çözümüleme, çeviri yapma, özetleme, not tutma, altını çizme gibi farklı yollarla hedef dili anlamaya ve kullanmaya yardım eden stratejilerdir.

Telafl stratejileri: Tahmin yürütme, eşanlamlı sözcükleri kullanma gibi öğrenen bireyin hedef dilde özellikle sözcük ve dilbilgisi yönünden eksikliklerine rağmen dili anlamasına ve kullanmasına yardım eden stratejilerdir.

Dolaylı stratejiler: Dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen stratejilerdir.

Bilişbilgisi stratejileri: Öğrenen bireyin bilişini kontrol etmeye izin veren öğrenmeye odaklanma, öğrenme durumunu planlama ve öğrenmesini değerlendirme amaçlarıyla kullanılan dikkatini toplama, materyali gözden geçirme, ön bilgiyle ilişkilendirme, amaçları belirleme, kendini izleme ve öz-değerlendirme gibi stratejilerdir.

Duyuşsal stratejiler: Kaygıyı azaltma, kendini teşvik etme, duygusal durumunu dikkate alma gibi stratejilerdir.

Sosyal stratejiler: Soru sorma, işbirlikli çalışma, empati kurma gibi stratejilerdir.

Oxford, L. R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle kaynağından alınmıştır.

Öğrenme stratejilerini bilgi işleme modeline göre sınıflandırmak için yapılan önemli bir çalışma O'Malley ve Chamot'un çerçevesidir. Araştırmacılar görüşme yoluyla 26 öğrenme stratejisi belirlemiş ve bu stratejileri bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırmışlardır. Bilişsel stratejiler, "öğrenme materyallerinin doğrudan analizini, dönüşümünü veya sentezini gerektiren problem çözmede kullanılan adımları veya işlemleri" ifade etmektedir (Rubin, 1987).

O' Malley ve Chamot dil öğrenme stratejilerini alan bilgisini öğretmede kullanmak için Bilişsel Akademik Öğrenme Yaklaşımını geliştirdiler (1987, s. 239). Bu sınıflandırmada dil öğrenme stratejilerini; bilişsel, sosyo duyuşsal ve üst bilişsel olmak üzere üç ana başlık altında topladılar.

Tablo 4

O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Bilişsel stratejiler: Referans kaynaklarına başvurma, kümelenendirme, not tutma, ön bilgiyi kullanarak anlamlandırma, özetleme, tümevarım/tümdengelim, tahmin yürütme, zihinsel imge oluşturma gibi stratejilerdir.

Tekrar etme: Açık tekrar veya sessiz provayla dil modelini taklit etme

Gruplandırma: Öğrenilecek materyali yeniden düzenleme ya da sınıflama

Özetleme: Dinleme ya da okuma ile alınan bilginin zihinsel ya da yazılı özetini çıkarma

Transfer etme: Bireyin önceki öğrenmelerini yeni öğrenilen durumlara aktarması

Çıkarım yapma: Yeni karşılaşılan durumları dilin kurallarından hareketle anlamaya çalışma

İmge kullanma: Yeni bilgiyi görsel materyallerle ilişkilendirme

Detaylandırma: Yeni bilginin farklı bölümlerini birbirleriyle ilişkilendirme

İşitsel temsil oluşturma: Ses, kelime veya ifadelerin sesletimlerini akılda tutma

İlişkilendirme: Hedef dile ait yeni bilgiyi mevcut bilgi yapılarıyla ilişkilendirme

Sosyal/Duyuşsal stratejiler: Öğrenmeyi desteklemek amacıyla biriyle etkileşime girme (işbirlikli öğrenme veya birine soru sorma), bir öğrenme görevini yürütürken duyuşsal kontrolü kullanma gibi stratejilerdir.

Birlikte çalışma: Bilgi paylaşımı için bir ya da birden fazla arkadaşla çalışma

Açıklama için sorgulama: Konunun daha iyi anlaşılması için bireyin çevresindekilere soru yöneltmesi

İşsel konuşma: Öğrenme görevini yerine getirmek için kendini yeterli hissettirecek zihinsel teknikler kullanarak kaygıyı azaltma

Üst Bilişsel stratejileri: Öğrenen bireyin, bir öğrenme durumu için plan yapmasını, planın ne düzeyde başarılı olduğunu belirlemesini, planını ve öğrenme başarısını değerlendirmesini sağlayan; dikkatini toplama, anlamayı izleme, öz-değerlendirme gibi stratejilerdir.

Planlama: Sözlü ya da yazılı olarak ifade edilecek ana fikir, sıra ve bölümleri planlama

Öz değerlendirme: Bireyin öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürünü kendi ölçütleriyle yine kendisinin değerlendirmesi

Öz izleme: Temel dil becerilerinde sergilenen performansın yine birey tarafından gözden geçirilmesi

Öz yönetim: Bireyin kendi öğrenmesine yardım eden durumları anlaması ve düzenlemesi.

O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University kaynağından alınmıştır.

Sonuç olarak Rubin ve Naiman vd. sınıflandırmalarının bu alanla ilgili yapılan ilk sınıflandırmalar olması sebebiyle daha az stratejiye yer verildiği görülmektedir. Özellikle Rubin'in sınıflandırmasında duyuşsal ve üst bilişsel stratejilere yer vermediği görülürken

Naiman duyuşsal ve üst bilişsel stratejilere kısmen de olsa yer vermiştir. 1990 yılında yayımlanan Oxford ile O' Malley ve Chamot'un sınıflandırmaları ise daha ayrıntılı ve dil öğrenme stratejilerinin öğretimine daha uygundur. Bu sınıflandırmalarda üst bilişsel stratejilerin önemi belirtilmiştir. Ayrıca O' Malley ve Chamot strateji öğretimine ilişkin Bilişsel Akademik Öğrenme Yaklaşımı'nı; Oxford ise Strateji Öğretiminde Öz Düzenleme Modelini alanyazına kazandırmışlardır. Araştırmacıların çalışmalarındaki ortak özellik, tamamının çok sayıda bilişsel stratejilere yer vermesidir.

Dil Öğrenme Stratejileri Öğretimi

En iyi strateji öğretimi, sadece dil öğrenme stratejilerini öğretmekle kalmaz, aynı zamanda daha fazla sorumluluk alma ve öğrenme stratejilerinin kullanımı tarafından ima edilen rol değişikliği ile ilgili duygu ve inançlarla da ilgilenir (Oxford, 1990, s. 201). Strateji eğitiminin temel amacı, öğrencilerimizin tam öğrenme potansiyellerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin geleneksel bakış açısından, öğrenme sürecinin her yönünü kontrol eden otorite figürleri ve “kaşıkla besleme” eğitim sisteminin, her şeyi öğrencilerin sorumlu olduğu daha insancıl bir ortama açıklamanın öğretmen sorumluluğunda olduğu konusunda muazzam bir değişim vardır. Kendi öğrenmelerinden ve öğretmenlerinden kolaylaştırıcı, yardımcı, danışman, koordinatör vb. yeni rolleri adapte ederler. Öğrenenlere, strateji eğitimiyle öğrenme süreçlerine odaklanmalarını sağlayacak sistematik fırsatlar sunarak, öğrencilerin dil öğreniminde öğrenmeyi teşvik eder, daha aktif katılımcılar olmalarını sağlar ve sonunda hem öğrenenler hem de öğretmenler kendilerini daha başarılı hissederler. Öğrenciler, dil öğretmenine daha az bağımlı hale gelerek ve öğrenme güçlölüklerini ve zayıflıklarını teşhis ederek, dil öğrenme sorumluluğunu öğretmenle paylaşır. Bu stratejilerin farkında olmalarına yardımcı olunduğunda, yabancı bir dili nasıl öğrenme konusunda şevklendirir. Strateji eğitimi etkin bir şekilde uygulanmadan önce çözülmesi gereken birçok sorun vardır. Bu sorunlardan bazıları, stratejilerin uygulanma şekli, benimsenme yöntemi ve öğretmenlerin eğitimi ile ilgilidir.

Strateji eğitiminin öğrenilmesindeki konulardan biri, strateji eğitiminin ayrı ayrı verilmesi mi yoksa sınıf içi eğitimle bütünleştirilmesi mi gerektiğidir. Araştırmacıların ayrı strateji eğitimi lehine kanıtı, stratejilerin birçok bağlam için genelleştirilebileceği ve öğrencilerin tüm dikkatlerini aynı anda içerik öğrenmeye çalışmak yerine stratejik işleme becerileri geliştirmeye odaklanabilecekleridir (O'Malley & Chamot, 1990). Öte yandan bazı

araştırmacılar strateji eğitiminin, O'Malley ve Chamot (1990) tarafından önerilen ve uygun derecedeki içerik konularını birleştiren Bilişsel Akademik Öğrenme Yaklaşımlarında (CALLA) önerdikleri dil öğretim materyallerine tam olarak entegre edilmesi gerektiğini savunur. Dil gelişimi ve yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin hem yönetime dayalı hem de bildirimsel bilgi edinmek için öğrenme stratejilerini kullanmada doğrudan öğretim ve uygulama yapılması tartışılmıştır. O'Malley ve Chamot (1990), dil öğrenme stratejilerinin bildirimsel, anlam ifade eden, çaba gerektiren noktalarından ya da sözcük tanımlamaları, dil bilgisi kurallarının açıklanması gibi gerçeklerden, bilginin bilinçsiz, otomatik, zahmetsiz olduğu usule dayalı bilgiye doğru geçtiğini iddia etmiştir. Stratejiler; “bildirimsel bilgiler öğretilir, uygulanır, aktarılır ve değerlendirilir, böylece kademeli olarak işlevsel bilgi haline gelir ve Bilişsel Akademik Öğrenme Yaklaşımları dört önemli önermeye dayandırılmıştır:

1. Zihinsel olarak aktif öğrenenler daha iyi öğrenenlerdir.
2. Stratejiler öğretilebilir.
3. Öğrenme stratejilerinin yeni görevlere aktarılması.
4. Akademik dil öğrenimi öğrenme stratejileri ile daha etkilidir (O'Malley & Chamot, 1990, s.196)

Strateji eğitiminde ikinci yaklaşım örtük veya açık strateji eğitimi ile ilgilidir. Birçok dil öğretmeni ve araştırmacısı, dil öğrenimini daha anlamlı hale getirdiğine ve özgüvenini kolaylaştırdığına inandıkları için açık strateji eğitiminden yanadır (Oxford, 1990). Öğrenciler, strateji kullanım ustalığına kendi başlarına ulaşamadıkları için, dilin farkında olmaları ve yetkinliğe ulaşabilmek adına açık öğretim zorunludur. Açık öğretim, öğrencilerin bu stratejileri sistematik bir şekilde uygulamalarını ve bu stratejileri çeşitli dil görevlerinde esnek bir şekilde uygulamalarını sağlayarak, stratejilerin farkındalığını ve gereklerini bilmeyi amaçlar. Açık strateji eğitiminde, öğrencilere bir stratejinin neden yararlı olduğu ve nasıl olduğu ve nerede uygulanacağı hakkında bilgiler verilir (O'Malley & Chamot, 1990). Cohen (1996), bilinçli olması ve strateji olarak kabul edilmeleri için açıkça belirtilmeleri gerektiğinden dolayı açık öğrenme stratejilerine dikkat çekmektedir.

Strateji öğretimi sürecinde, bazı araştırmacılar stratejileri doğrudan öğrencilere belirtmek için ısrarcı davranırken, O'Malley ve Chamot (1990), Oxford (1990), Wenden (1987) gibi araştırmacılar, dil öğrenmeye örtük stratejilerin dâhil edilmesini önermektedir. En etkili strateji yönergesinin, belirli bir stratejinin ne zaman yararlı olabileceğini göstermenin yanı

sıra, onu nasıl kullanıp değerlendireceğinizi ve diğer ilgili görev ve durumlara nasıl transfer edeceğinizi göstermeyi de içerdiğini iddia eder. Cohen ve Macaro (2007), en faydalı strateji yönergesinin, günlük yabancı dil öğretimi ile bütünleştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Anderson (2005) açık bir öğretimin, dil dersliklerinin dil içeriğinin öğretilmesinin yanı sıra öğrenme süreçleri geliştirmeye odaklanması gerektiğini belirttiğinden sınıf müfredatı ile bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin en az üç farklı şekilde öğretilbileceğini iddia eder: Bunlar; 1. Farkındalık eğitimi aynı zamanda katılımcıların genel dil öğrenme stratejileri düşüncesinin farkında ve aşına olduğu bilinçlendirme veya alıştırma eğitimi olarak da adlandırılır. 2. Tek seferlik strateji eğitimi, gerçek dil görevleriyle bir veya daha fazla stratejinin öğrenilmesini ve uygulanmasını içerir. 3. Uzun vadeli strateji eğitimi uzun bir süreçtir ve öğrencilerin belirli stratejilerin önemini, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını ve kendi performanslarını nasıl izleyeceğini ve değerlendireceğini öğrendikleri çok sayıda stratejiyi kapsar (Oxford, 1990, s. 203).

Pedagojik Alan Bilgisi

Pedagoji, Türkçe sözlükte kısaca eğitim bilimi (TDK, 2005) olarak tanımı geçen, eğitim ve öğretimi belirli kurallara bağlayan, öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalıdır (Püsküllüoğlu, 2012). Eğitim bilimlerinin en başta gelen unsurlarından biri eğitimi ve öğretimi uygulayacak olan öğretmendir. Öğretmenlik mesleği toplumda değer verilen meslek gruplarından biridir hatta bazı toplumlarda kutsal olarak kabul edilir. İşin yasal boyutuna bakıldığında ise “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde belirtilmiştir (Resmî Gazete, 1973).

Günümüzde öğretmen yetiştirme işini, üniversitelerin eğitim fakülteleri yapmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi öğretmen eğitimi için çalışmalar yapmak, öğretmen eğitimine ilişkin değerlendirme ve kaliteyi artırma çalışmaları için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile YÖK ve eğitim fakülteleri temsilcilerinin yer aldığı bir “Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu” oluşturulmuştur. Bu grup öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli faaliyetler yürütmektedir. En son 2018 yılında eğitim fakültelerinin lisans programları güncellenmesi adına karar almışlardır.

Öğretmen yetiştirme konusunda dünya üzerinde uygulanan modellerden biri Lee Shulman tarafından 1985 yılında açıklanan pedagojik alan bilgisi kavramıdır (Gökbulut, 2010; Marks, 1990). Bu kavrama gereksinim duyulmasının nedenlerinin başında o yıllarda eğitim bilimlerinde yaşanan önemli gelişmeler gelmektedir. O dönemde bilim insanları tarafından öğretmenin sadece kendi alanına hâkim olmasının yetersiz olacağı aynı zamanda pedagoji bilgisinin de iyi düzeyde olması gerektiği görüşleri ortaya atılmıştır (Cochran vd., 1993). Öğretmen yetiştirme programlarının yeniden bu ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerektiği düşüncesi bu tartışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu değişim sürecinde öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak bilim dünyasında pedagojik alan bilgisi kavramı kendine yer bulmuştur (Shulman, 1986a). Shulman, pedagojik alan bilgisini “ konuyu başkaları için anlaşılır kılan, konuyu temsil ve formüle etmenin en yararlı yolları” şeklinde tanımlamıştır (1986b, s. 9). Bu tanıma göre PAB, alan bilgisi ile öğretim uygulamasını birleştiren bir kavramdır (Ball, Thames & Phelps, 2008). Richards’a göre PAB, yabancı dil ve ikinci dil öğrenimi ve öğretimi açısından temel teori, kavram ve uygulama dizisi olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında ikinci veya yabancı dil öğretmenlerinin kendi disiplinlerine özgü, yabancı dil öğretimi konusunda uzman ve deneyimli öğretmenlerde olmayan bir dizi bilgiye sahip olduklarını vurgulamıştır (1991). Bir yabancı dil öğretmeni, sadece alan bilgisi diğer bir deyişle kendi ana diline olan hâkimiyetinin yanında bu dili nasıl öğreteceği konusunda da diğer öğretmenlere göre pedagojik bilgisi daha fazla olması beklenir.

Shulman’ın (1987) geliştirmiş olduğu modelde, bir öğretmende bulunması gereken bilgi türleri; alan bilgisi (content knowledge), pedagojik alan bilgisi (pedagogical content knowledge), eğitim amaçları bilgisi (knowledge of educational ends), öğrenci bilgisi (knowledge of learners), program bilgisi (curriculum knowledge), eğitim ortamı bilgisi (knowledge of educational contexts) ve genel pedagoji (general pedagogical knowledge) bilgisidir (Shulman, 1986, 1987).

Richards, yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin şunları yapabileceğini ifade eder: Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama, öğrencilerin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenme görevlerini seçme ve tasarlama, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme, dersler için uygun öğretim amaçlarını planlama, testleri tasarlama ve uyarlama, yayınlanmış materyalleri değerlendirme ve seçme, ticari materyalleri uyarlama, özgün materyalleri kullanma, teknolojiyi uygun bir şekilde kullanma ve kendi derslerini değerlendirme (2011, s. 6).

Pedagojik alan bilgisi iyi düzeyde olan bir öğretmen konuyu daha iyi öğretir. Kısacası öğretmenler konu alan bilgisine, planlama bilgisine, öğrencilerin bilgisine, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisine değerlendirme bilgisine sahip olmalıdırlar. Ayrıca MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerine göre bir öğretmende “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” belirli bir düzeyde olması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Bu çalışmada ele alınan PAB’ın bileşenlerinden alan bilgisine ve pedagojik bilgiye aşağıdaki bölümlerde ele alınmıştır.

Alan Bilgisi

Shulman, alan yazınına “konu bilgisi” veya “disiplin bilgisi” adıyla da yansıyan “alan bilgisi” terimini ilk defa kullanarak “öğretmenin zihnindeki bilginin kendi başına miktarı ve düzenlemesi” olarak da tanımlayan araştırmacıdır (1986b, s. 9). Shulman alan bilgisini, bilgi temelini ilk kaynağı olarak adlandırdı ve bilginin “konu alanlarında ve alanyazında birikmiş çalışmalar ile bu çalışma alanlarındaki bilginin doğası üzerine tarihsel ve felsefi bilgi olduğunu iddia etmiştir (1987, s. 9). Grossman (1990), konu bilgisini; gerçeklerin bilgisi, bir konunun kavramları ve alan terminolojisinin anlaşılması olarak tanımlar. Aynı zamanda bu bilgi “öğretmenlerin neyi öğrettiği hakkında bilmeleri gerekenleri ifade eder ve diğer konu alanlarındaki öğretmenler tarafından paylaşılmayacak bilgileri oluşturur” (Richards, 2011, s. 5).

Alan bilgisi, bazı öğretmen bilgi modellerinde (Grossman, 1990; Smith & Neale, 1989; Tamir, 1988), pedagojik alan bilgisinden ayrı bir bileşen olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte alan bilgisi bazı modellerde de (Hasweh, 2005; Loughran vd.,2006) pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır. Bu sebeple, Türkçe öğretmeni için Türkçe bilgisi, Türkçe öğretmenleri için benzersiz olan içerik bilgisidir. Türkçeye hâkim olan öğretmenler genellikle öğretme ve öğrenme konusunda daha iyi ve daha uygun kararlar alabilir ve daha fazlasını verebilirler. Cox’a (2008) göre bu bilgi alanı herhangi bir pedagojik faaliyetten veya öğretimde uygulanan yöntem veya stratejileri nasıl kullanabileceğinden bağımsızdır. Öğretmenler öğrettikleri konuyu bilmeli ve anlamalıdır. Öğretmenler dil hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olurlarsa öğretmenlik uygulamalarında da o kadar kendilerinden emin olurlar. Öğretmenlerin dil yeterlilik düzeyi, özgüvenleriyle yakından ilgilidir. Hedef dilde kendilerini zayıf olarak algılayan

öğretmenler, öğretme yeteneklerine olan güvenlerini de azaltmış olurlar (Seidlhofer'den aktaran Richards, 2011). Bu nedenle, nitelikli öğretmenler genellikle öğrettikleri dilde yetkin olanlardır.

Shulman, konu alan bilgisini iki temel yapı kullanarak açıklamıştır. Bu yapılardan birincisi, alanda yer alan olguların ve kavramların doğruluğunu ve geçerliğini belirlemede izlenecek olan yollar, ikincisi de alan bilgisinin ortaya çıkarılmasında kullanılan farklı yollardır (Dönmez, 2009). Ball vd. (2008) geliştirdikleri modelde, alan bilgisi bileşenine diğer modellere oranla daha fazla değinmiştir. Geliştirdikleri modelde genel alan bilgisi, özel alan bilgisi ve yatay alan bilgisi olmak üzere alan bilgisi bileşenini üç farklı sınıflamaya tabi tutmuşlardır. Yatay alan bilgisinde öğretmenlerin öğreteceği dilsel kavramla bu kavramın ileri düzeyde oluşturulan biçimleri arasında öğrencinin ilişki kurması amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilere kavramların daha anlaşılır ve açık bir şekilde aktarılması sağlanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde alan bilgisi konuları Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi çerçevesinde şekillenmiş, bunun yanında bu ders için öğrencilere tavsiye edilen kuramsal kitaplardan yararlanılmıştır (Develi, Yıldız, Balcı, Gültekin & Melanlıoğlu, 2017; Durmuş & Okur, 2013; Hengirmen, 1993; Sarıçoban, 2015; Şahin & Kılınç, 2018; Yaylı & Bayyurt, 2009; Yıldırım & Tüfekçioğlu, 2016).

Bu çalışmada, YADOT temel kavramlar, yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri, dört temel dil becerisi, kelime söz varlığı, dil-kültür ilişkisi, ana dili ile YADOT arasındaki benzerlikler ve farklılıklar alan bilgisi konularını oluşturmaktadır.

Pedagojik Bilgi

Pedagojik bilgi, öğretim yöntemleri ve stratejileri, ders planlama, öğretim materyalleri, eğitim amaçları, değerleri ve eğitime ilişkin teoriler dahil öğrenci öğrenimiyle ilgili bilgi ve becerilerdir (Mishra & Koehler, 2006). Shulman'a göre (1987) pedagojik bilgi, alan bilgisinin ötesinde sınıf yönetimi ve düzeni ile ilgili geniş ilkeler ve stratejiler olarak tanımlanmıştır. “Öğretmenin sınıf içindeki davranışları ve faaliyetleri için temel oluşturan öğretim eylemi (hedefleri, prosedürleri, stratejileri) hakkında birikmiş bilgisi” olarak da tanımlanmıştır (Gatbonton, 1999, s. 35).

Bu bilgi alanı, bir öğretmenin; öğrencilerle iletişim kurma, öğrencileri güdüleme, öğrencilere bilgi sunma, sınıf yönetimi ve benzeri konular için genel pedagojik etkinlikler ve stratejiler hakkındaki bilgisine odaklanır (Cox, 2008). Benzer şekilde, Saraç-Süzer (2007, s.24), pedagojik bilgiyi, “öğretme ve öğrenme yaklaşımları bilgisi, uygulama yöntemleri, öğretme ve öğrenme stratejileri, teknikler, test etme, sınıf yönetimi, materyal geliştirme, dil öğretiminin teorik altyapısı ile ilgili diğer büyük ve küçük alanlar ve tüm bilgileri içeren zengin bir bilgi tabanı olarak tanımlamaktadır.”

Pedagojik bilgi, öğretme ve öğrenme ile ilgili süreçler ve uygulamalar; eğitim amaçları, hedefleri, değerleri, stratejileri ifade eder (Koehler & Mishra, 2008). Öğretim teknikleri ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmak, öğrenenlerin ihtiyaçları ve tercihleri, bilişsel, sosyal ve gelişimsel teorileri öğrenmek, sınıf yönetimi, ders planı geliştirmek ve uygulamak öğrenci değerlendirmesi için kullanılan stratejiler pedagojik bilgiyi oluşturur. Pedagojik bilgi, öğretmenlerin, öğrencilerin bilgilerini oluşturma ve becerilerini edinme yollarını anlamalarını sağlar (Koehler & Mishra, 2008; Mishra & Koehler, 2006).

Demircan’a göre (1988) yabancı dil öğretimi, öğrencileri motive etmek ve onlarla iletişim kurmak için hedef dilde belirli teknikler ve yaklaşımlar hakkında kesin ve özgün bilgi gerektiren bir disiplindir. Buna göre pedagojik bilgiyi öğretmenlerin kullandığı yaklaşımlar, yöntemler, stratejiler, teknikler, test teknikleri bilgisi olarak vurgulayan Saraç-Süzer (2007), bu bilgiyle öğretmenlerin motive etme ve iletişim kurma bilgisini de kazanacaklarını ifade eder.

Gatbonton (1999), öğretmenlerin altı pedagojik bilgi alanı için düşünceleri öğretme listesi sunmuştur. Dil öğretmenlerinin (1) Belirli dil öğelerinin nasıl yönetileceği konusunda bilgi sahibi olması gerektiğine inanması, böylece öğrencilerin öğrenebilmesi (dil öğelerini kullanma), (2) Öğrenciler hakkında bilgi ve öğrencilerin sınıfa getirdiği faktörler (öğrenci katkıları), (3) Öğretimin amaçları hakkında bilgi (öğretimin içeriğini belirleme), (4) Teknikler ve izlekler hakkında bilgi: Dersin nasıl çözülmesi gerektiği (öğretim akışını kolaylaştırma), (5) Uygun sınıf ilişkilerinin nasıl elde edileceği hakkında bilgi ve (6) Ders sırasında öğrencinin görev katılımını ve ilerlemesini değerlendirme hakkında bilgi (öğrenci ilerlemesini izleme).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde pedagojik bilgi konuları Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan eğitim bilimleri alanındaki meslek bilgisi dersleri çerçevesinde şekillenmiş, bunun yanında bu ders için eğitim fakültelerinde ders kitabı olarak tavsiye

edilen kuramsal kitaplardan yararlanılmıştır (Atılgan, 2017; Bal, 2013; Hesapçıoğlu, 2011; Karasar, 2012; Karip, 2015; Küçükahmet, 2008; Sönmez, 2010.).

Bu çalışmada, dil öğretim ilkeleri, öğretimde planlama, öğretim materyali, öğretim stratejileri, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme, öğrenciye görelilik ve öğretmen nitelikleri pedagojik bilgi konularını oluşturmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi Modelleri

Pedagojik alan bilgisi, öğrencilerin yapmış oldukları hataları ve kavram yanılgılarını tespit etmeyi, aynı zamanda bir kavramı en kısa yoldan öğretmek için izlenecek stratejiyi ve yöntem bilgisini, kavramların farklı şekilde gösterimlerini bilmeyi, öğrenme ortamını daha eğlenceli ve keyifli hâle getirme gibi birçok beceriyi içine alan geniş bir bilgidir (Marks, 1990; Shulman, 1986). Shulman (1987)" in modeline göre konu alan bilgisi ve pedagojinin bileşimi sonucunda oluşan yeni bir bilgi türüdür (Ball, 1988).

Bu bölümde en çok kullanılan pedagojik alan bilgisi modellerine ve birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıkları ele alınmıştır.

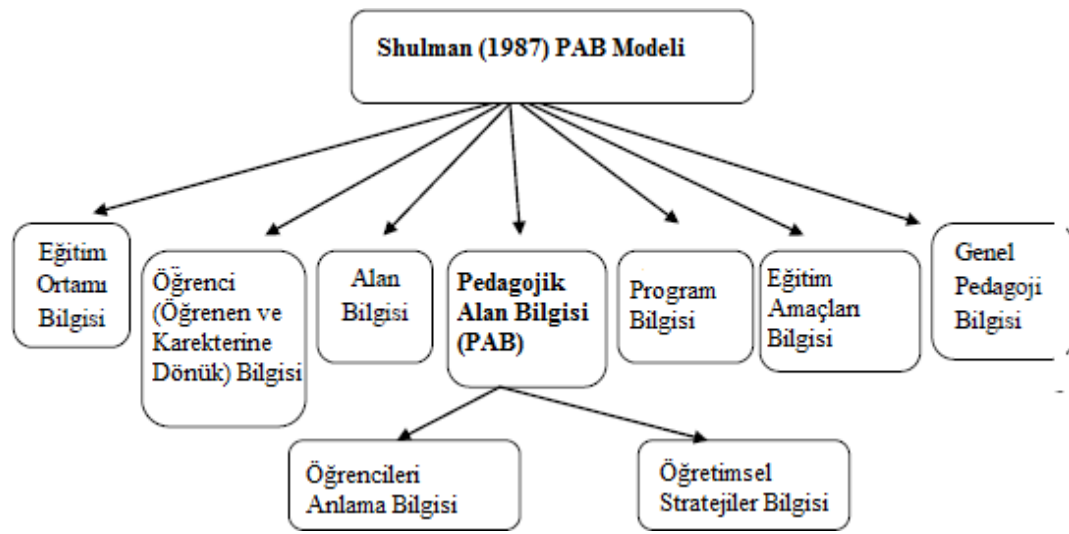
Shulman Modeli

Shulman (1987), pedagojik alan bilgisinin öğrenenlerin bilgilerini ve özelliklerini, eğitim hakkındaki bilgileri, eğitimin amaçları, değerleri ve felsefi ve tarihsel temellerini içerdiğini belirtmiştir (s. 5). Shulman (1986) öğretmen bilgisinin ve bileşenlerinin yeni bir sınıflandırmasını yaparak "öğretmenlerin konu içeriğine ilişkin bilişsel anlayışları" ile "öğrencilere sağladıkları öğretim" arasındaki ilişkinin eğitim araştırmalarında çalışmanın odak noktası olması gerektiğini savundu (s. 25).

Shulman'ın (1987) PAB modeli, öğretim stratejileri bilgisi ve öğrencileri anlama bilgisi alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrencileri anlama bilgisi; öğrencilerin kavramları daha kolay nasıl anlayabileceklerini, yapmış oldukları kavram yanılgıları ve hataları belirleyebilmeyi içermektedir. Bunun yanında öğrencilerin derse olan tutumlarını ve ilgilerini ve derse güdülenmelerini de bilmeyi kapsamaktadır (Cochran vd., 1993; Shulman, 1986, 1987).

Shulman (1987) öğretim stratejileri bilgisi, öğretmenin konu alan bilgisini öğrencilere aktarabilmesi, öğrencilerin yapmış oldukları kavram yanlışlarını gidermek için öğrenme ortamı tasarlayabilmesi ve öğrencilerin seviyelerini yükseltmeye yönelik sahip olduğu yöntem ve yöntem bilgisidir (Cochran vd., 1993; Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Shulman, 1986, 1987).

Shulman (1987)'ın geliştirdiği ve öğretmende olması gereken bilgi türlerini açıkladığı PAB modeli aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi modeli. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21 kaynağından alınmıştır.

Shulman'ın modelinde yer alan ikinci kategori ise pedagojik alan bilgisidir. PAB, öğretmenin öğreteceği konuya ve alana ilişkin kavramları, öğrencilere nasıl öğreteceğine dönük bilgisidir. Öğretmenin özelliği hem alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olması hem de bu bilgileri öğrencilere aktarmada pedagojik olarak yetkin olmasıdır.

Tamir Modeli

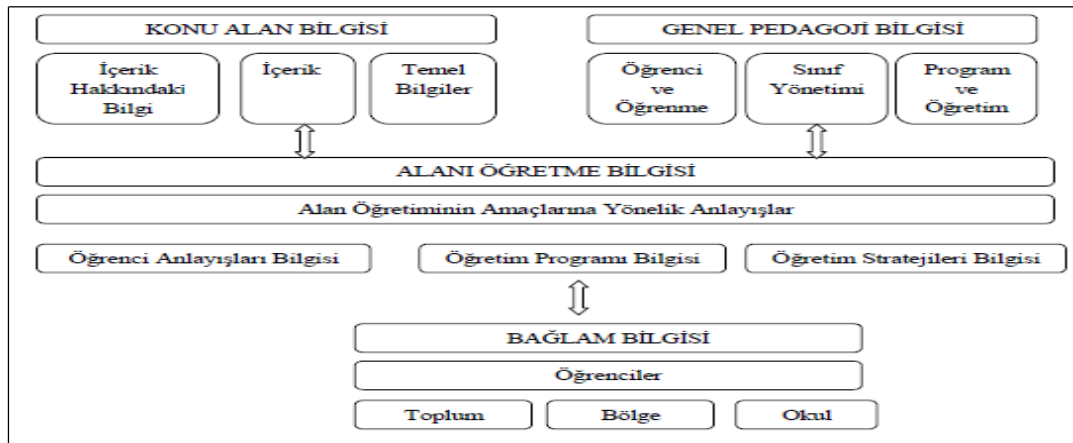
Tamir (1988), geliştirmiş olduğu PAB modelinde pedagojik alan bilgisini dört başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar; öğretim strateji bilgisi, öğrencileri anlama bilgisi, ölçme bilgisi ve program bilgisidir. Bu modelde alan bilgisi, PAB'ın bileşenlerinden biri olarak

ele alınmamıştır. Shulman modeli (1987) ile olan benzerliği; öğrencileri anlama ve öğretim stratejileri bilgisinin ikisinde de yer almasıdır. Bununla birlikte Shulman'ın PAB modelinde (1987) ölçme değerlendirme bilgisi yer almazken Tamir'in (1988) modelinde bu bilginin bir alt bileşen olarak yer alması dikkat çekicidir. Tamir (1988) PAB modelinde program bilgisine bir alt bileşen olarak yer verirken Shulman (1987) PAB modelinde bu bilgiye pedagojik alan bilgisi ile eşdeğer ölçüde yer vermiştir.

Grossman Modeli

Grossman (1990), Shulman'ın öğretmen bilgi modelini geliştirerek dört genel bilgi alanı önermiştir. Bu bilgi modelinde; alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, alanı öğretme bilgisi (PAB) ve bağlam bilgisi olarak sınıflama yapmıştır. Onun modelinde, “genel pedagojik bilgi” öğrenme ve öğrenenler ile ilgili bilgi ve inançları; genel eğitim ilkeleri bilgisi, sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve beceriler; eğitimin amaç ve amacına ilişkin bilgi ve inançları kapsamaktadır. Bu modelde PAB, konu bilgisi, genel pedagojik bilgi ve bağlam bilgisi ile çevrilidir. Aynı zamanda PAB, öğretmen bilgisinin merkezinde yer alır ve sınıf etkinliklerinde en büyük etkiye sahiptir.

Grossman, öğretmenlerin “öğrenilecek olan içeriğin uygun ve kısıktırıcı örneklerini” formüle etmek için PAB'ye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

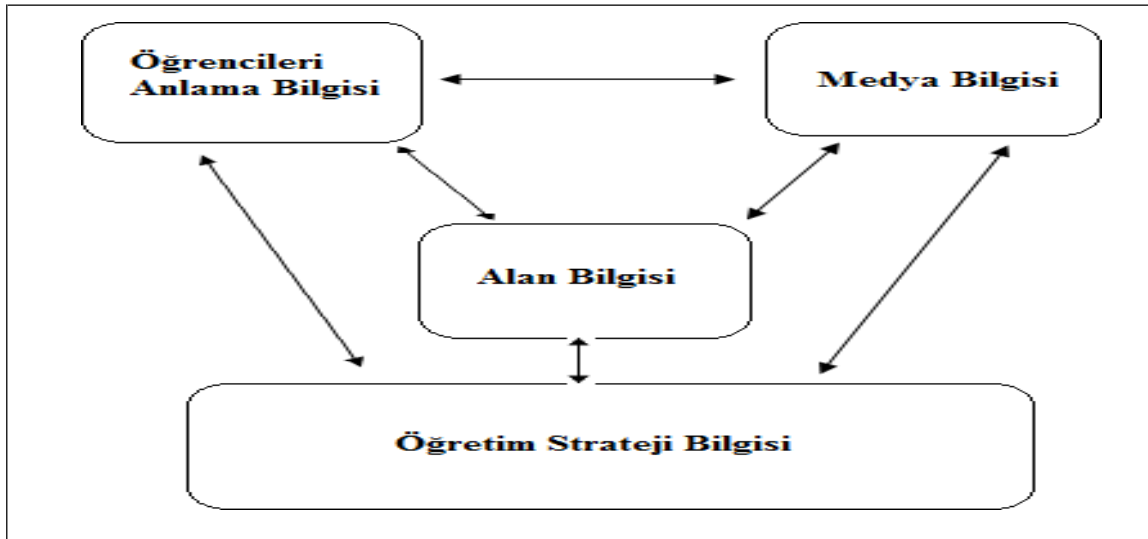


Şekil 2. Grossman'ın (1990) öğretmen bilgi modeli. Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Grossman'ın (1990), geliştirdiği öğretmen bilgi modelinin Shulman (1986, 1987) modelinden en büyük farkı PAB'ı dört alt bileşene ayırmasıdır. Program bilgisi, Grossman modelinde pedagojik alan bilgisinin bir bileşeni olarak değerlendirilirken Shulman'ın (1987) bilgi modelinde PAB'ın bir alt kategorisi olarak yer almaktadır.

Marks Modeli

Marks (1990), pedagojik alan bilgisini sınıflandırmak için yapmış olduğu çalışmada PAB'ın alt bileşenleri ile bu bileşenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinin zor bir iş olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebini bir bileşenin başlangıç ve bitiş noktasının tam olarak belirlenememesi olarak ifade etmiştir. Ayrıca alan bilgisi ile PAB'ın birbirinden keskin hatlarla ayrılamadığını belirterek PAB'ın alan bilgisini de içine alan çok kapsamlı bir bilgi türü olduğunu örneklerle de açıklamıştır. Kısacası PAB, genel pedagoji bilgisi ile alan bilgisini de kapsamaktadır (Marks, 1990). PAB, bu modelde öğretim stratejileri bilgisi (instructional processes), öğrenciyi anlama bilgisi (students' understanding of the subject matter), konu alan bilgisi (subject matter knowledge) ve medya bilgisinden (media for instruction) oluşmaktadır. Marks (1990)'ın geliştirdiği PAB modeli aşağıda gösterilmiştir.



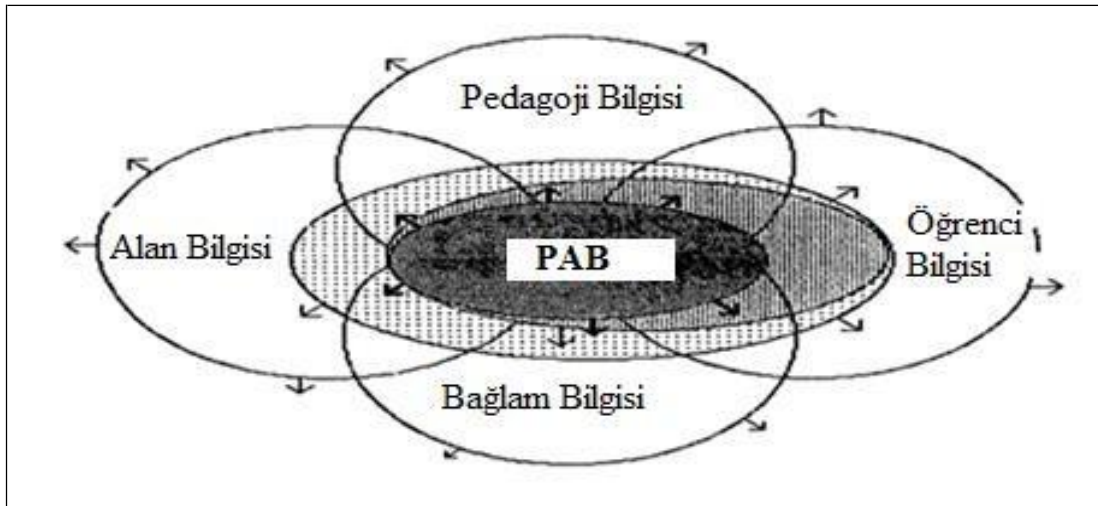
Şekil 3. Marks'ın (1990) öğretmen bilgi modeli. Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41, 3-11 kaynağından alınmıştır.

Şekil 3'teki modeli incelediğimizde merkezde alan bilgisinin yer aldığı görülmektedir. Marks (1990) oluşturduğu bu modelde asıl öğretilmek istenenin alan bilgisi olduğunu; medya bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi ve öğrencileri anlama bilgisinin ise birer araç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Marks (1990)'ın modelinde en dikkat çeken ve diğer PAB

modellerinden ayıran özellik “medya bilgisi” kavramına yer vermiş olmasıdır. Medya bilgisi alt bileşeni ile ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin etkili öğrenmeyi sağlaması şeklinde görebiliriz. Aslında Marks (1990)’ın modelindeki medya bilgisi diğer birçok PAB modelindeki program bilgisine denk gelmektedir.

Cochran, DeRuiter ve King Modeli

Cochran vd., (1993) pedagojik alan bilgisi modelini, bilgi ve bilme arasındaki farka odaklandıktan sonra yapılandırmacı bir bakış açısıyla PAB kavramını yeniden tanımlamışlardır. Cochran vd., (1993) tanımlarında; PAB’ın; konu alan bilgisi (subject matter content), pedagoji bilgisi (knowledge of pedagogy), öğrencilerin bilgisi (student characteristics) ve çevre bağlamının bilgisinin (the environmental context of learning) bileşimi olarak ifade etmişlerdir.



Şekil 4. Cochran vd. PAB modeli. Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272 kaynağından alınmıştır.

Cochran vd. (1993), geliştirdikleri modelde PAB yerine alanı öğretme bilgisi kavramını tercih etmişlerdir. Bilgi kavramının yapılandırmacı felsefeye uyuşmaması sebebiyle “bilme, anlama” ifadelerini kullanmışlardır (Bütün, 2012). Bağlamsal bilgi ve öğrenci bilgisi üzerinde daha fazla durmaları Shulman (1987) modeli ile arasındaki fark olarak dikkat çekmektedir.

Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili dil öğrenme stratejileri çalışmaları ve yurt dışında yabancı dil öğretiminde dil öğrenme stratejilerini ele alan çalışmalar yer almaktadır.

Silahsızoğlu (2004), “Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış” adlı yüksek lisans tezinde iki ders kitabını karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Almanca ders kitabı olan Moment Mal’da dil öğrenme stratejilerinin sıkça kullanıldığını, ancak Yabancılar İçin Türkçe Alıştırmalar kitabında öğrenme stratejilerinin yeterince kullanılmadığını ortaya koymuştur.

Melanlıoğlu (2011), “Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinde ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı tarafından Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği ve Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Formu öğrencilerin üstbilişsel dinleme becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden üstbilişsel strateji eğitimi alanların dinleme puanları Türkçe öğretim programı baz alınarak eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini üstbilişsel strateji eğitiminin geliştirdiği ortaya konmuştur.

Bölükbaş (2013), “The Effect of Language Learning Strategies on Learning Vocabulary in Teaching Turkish as a Foreign Language” adlı ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımını ve bu stratejilerin kelime öğretimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda strateji öğretimine yönelik etkinliklere yer vermiş, kontrol grubunda geleneksel yöntemi tercih etmiştir. Araştırmada Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen Sözcük Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, en az duyuşsal en fazla bilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Boylu (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaş, cinsiyet, kur düzeyi vb. değişkenlerle kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı Oxford’un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ni Türkçeye uyarlamış ve 395

öğrenciye uygulamıştır. Boylu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini düşük oranda kullandığını tespit etmiş ayrıca öğrenciler tarafından üst bilişsel stratejilerin en fazla, duyuşsal stratejilerin ise en az oranda kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığı belirlenmiştir. Bellek ve telafi stratejileri kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans teziyle Barut (2015), hem öğrencilerin kullandıkları stratejileri tespit etmeyi hem de strateji kullanımının cinsiyet, dildeki yeterlik düzeyi gibi değişkenlerle nasıl farklılaştığını belirlemeyi amaçlamıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile toplanan veriler sonucunda öğrencilerin stratejileri orta düzeyde kullandıkları, en çok telafi ve sosyal stratejileri, en az duyuşsal stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yukarıda bahsedilen değişkenlere göre de strateji kullanımının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harputoğlu (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Ana Dil Türkçe Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Hazırlık Sınıfları İçin Türkçe ders kitabı ile Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabını öğrenme stratejileri bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda iki ders kitabında da çoğunlukla bilişsel stratejilere yer verildiğini, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri pek yer verilmediğini belirlemiştir. Ana dili Türkçe ders kitabı olan Hazırlık Sınıfları İçin Türkçe kitabının daha fazla stratejiye ve strateji türüne sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şengül (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi” adlı doktora tezinde Oxford’un doğrudan stratejiler bölümünde yer verdiği bellek, telafi ve bilişsel stratejilere dayalı etkinlikler oluşturmuştur. Karma yöntemle yapılan bu deneysel çalışmada 6 haftalık dil öğrenme stratejilerine dayalı uygulama yapılmış ve çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri puanları ile Türkçeye yönelik tutum ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı ortaya çıkmıştır.

Demirekin (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı” adlı doktora tezinde Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dili anlamlandırma durumlarını kullandıkları kelime ve dil

öğrenme stratejileri ile tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kelime öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejiler, dil öğrenme stratejilerinden ise üst bilişsel stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Keskin (2019), "Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Öğrenenlere Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde Oxford'un Türkçeye uyarlanan envanterini ve kendisinin hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin dil seviyeleri arttıkça dil öğrenme stratejileri kullanımının da arttığı, üst bilişsel, duyuşsal, bellek stratejilerini pek tercih etmedikleri, dil seviyeleri düştükçe strateji kullanımının da düştüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca elde edilen nitel veriler ışığında öğrencilerin iletişime önem verdikleri için en çok sosyal stratejileri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Griffiths (2003), "Language learning strategy use and proficiency" adlı doktora tezinde farklı milletlerden öğrencilerin yer aldığı bir örneklem grubuyla dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve yeterlik üzerine çalışmıştır. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmış ve araştırma sonucunda strateji seçimiyle yaş ve cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı ancak öğrencinin milliyeti arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili pedagojik alan bilgisi ve öğretmen yeterlikleri çalışmaları ve yurt dışında yabancı dil öğretiminde pedagojik alan bilgisini ele alan çalışmalar yer almaktadır.

Mete (2012), "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinde YADOT öğretmenlerinin yeterlikleri, performans göstergeleri ve yeterlik alanlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yeterlikle ilgili veriler toplamıştır. Daha sonra yeterlik ve performans göstergelerini içeren taslak ankete dönüştürülerek bu alanda çalışan akademisyenlere ve öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen yeterlikleri; mesleki beceri, mesleki bilgi, mesleki tutum ve değerler başlıkları altında YADOT Özel Alan Yeterlikleri oluşturulmuştur.

Çetin (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Alanında Öğretmen Eğitimi ve Dil Hakkında Bilgi” adlı doktora tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek olan öğretmenlere ilişkin yapılacak bir eğitim programının dil hakkında bilgiler ile ilgili içeriğini ele almıştır. Türkçe ve İngilizce okutmanları ile gerçekleştirilen yazılı uygulama ve görüşmeler neticesinde Dil Hakkında Bilgiler listesi hazırlanmıştır. Okutmanlara sesbilim, metindilbilim, ruhdilbilim, biçimbilim vb. alanlarından sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen eğitiminin dil hakkında bilgiler bölümü oluşturulmuş ve bu bölümün sertifika programlarında kullanılması tavsiye edilmiştir.

Şengül (2018), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmasında yurt içinde çeşitli üniversite ve dil öğretim merkezlerinde görev yapan 118 öğretmene kesitsel tarama yöntemiyle Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ni uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenim düzeyi, mezun olunan lisans programı ve deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ancak yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, uygulama için seçilen örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri gelişimine etkisi olup olmadığı ile ilgili ayrıntılı veri elde etmek için hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Bir araştırmada tek bir yöntemin yerine birbirini destekleyen iki yöntemin kullanılması daha zengin veri toplanmasını ve cevabı aranan soru için toplanan verilerin birbirini desteklemesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2010). Araştırmanın karma yöntem olarak deseni ise açıklayıcı sıralı desendir. Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanır, analiz edilir ardından bunu destekletici nitel veriler elde edilir ve en sonunda yorum yapılmasıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda karma yöntemin doğasına uygun olarak araştırmanın nicel verileri; kişisel bilgi formu, dil öğrenme stratejileri ölçeği ve pedagojik alan bilgisi ile ilgili bilgi testlerinden oluşan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende, nitel verileri ise görüşme, ders uygulamaları ve ders planları ile temel nitel araştırma deseniyle elde edilmiştir. Ayrıca ön-test yapıldıktan sonra deney grubuna 8 haftalık yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir.

Ön test son test kontrol gruplu desen sembollerle aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

Tablo 5

Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
.....				
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel kaynağından alınmıştır.

Yukarıdaki tabloda G₁ simgesi, deney grubunu; G₂ simgesi, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O_{1.1} simgesi, deney grubunun ön test ölçümünü; O_{2.1} simgesi, kontrol grubunun ön test ölçümünü; X simgesi deney grubunda uygulanan bağımsız değişkeni; O_{1.2} simgesi deney grubunun son test ölçümünü ve O_{2.2} simgesi de kontrol grubunun son test ölçümünü temsil etmektedir. Bu çalışmada uygulanan deneysel desen, sembollerle aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Seçme tipi	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
G _D	R	O1	X	O2
G _K	R	O1		O2

Yukarıdaki tabloya göre bu araştırmada G_D deney grubunu, G_K ise kontrol grubunu göstermektedir. R simgesi deneklerin iki gruba da yansız atandığını, O1 simgesi her iki grubu da uygulanan ön testi, X simgesi deney grubuna uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitimini ve O2 ise her iki grubu da uygulanan son testi ifade etmektedir. Bunun yanında kontrol grubunda uygulama süresi boyunca geleneksel yöntemle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konuları işlenmiştir.

Bu araştırmada deneysel işlem uygulanmadan önce konu ve problem durumu belirlenmiştir. Sonra uygulamaya katılacak olan öğretmen adaylarının hangi dil öğrenme stratejilerini ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla Dil Öğrenme Stratejileri

İhtiyaç Analizi Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan dil öğrenme stratejileri ile ilgili bir ölçek araştırmacı tarafından alana uyarlanmıştır.

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pedagojik alan bilgisi ile ilgili iki alt bileşen olan alan bilgisi ve pedagojik bilgi, uzman görüşleriyle birlikte belirlenmiştir. Alan bilgisi ve pedagojik bilgi testleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deneysel işlem öncesinde kişisel bilgi formu ve ön test olarak dil öğrenme stratejileri ölçeği, alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır.

Demografik değişkenler, akademik ortalama ve ön testlerden alınan sonuçlara göre deney ve kontrol grubu seçkisiz ve eşleştirilmiş bir şekilde oluşturulmuştur. Deneysel işlemin uygulama süresi 8 hafta olarak belirlenmiştir. Bu sürede deney grubuna yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konuları her hafta bir dil öğrenme stratejisi eğitimi bağlamında verilmiş, kontrol grubuna ise geleneksel eğitimle 8 haftalık yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konuları işlenmiştir. Deneysel işlem bittikten sonra her iki grubu da son test uygulanmıştır. Elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubundaki öğretmen adaylarından maksimum çeşitleme ile seçilen 9 öğrenciden görüşme tekniği ile nitel veriler elde edilmiştir. Karma yöntemlerden açılımlayıcı sıralı desenle yapılan bu araştırma aşağıdaki gibi tablolastırılmıştır.

Tablo 7

Çalışma Deseni

Grup	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Süresi Boyunca	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	♦Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği	♦Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime Dayalı YADOT	♦Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği
	♦Alan Bilgisi Testi		♦Alan Bilgisi Testi
	♦Pedagojik Bilgi Testi		♦ Pedagojik Bilgi Testi
Kontrol Grubu	♦Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği	♦Geleneksel Yönteme Dayalı YADOT	♦Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi Görüşme Formu
	♦Alan Bilgisi Testi		♦Alan Bilgisi Testi
	♦Pedagojik Bilgi Testi		♦ Pedagojik Bilgi Testi

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören Yabancılar Türkçe Öğretimi dersini almış öğretmen adayları oluşturmaktadır.

60 öğretmen adayının oluşturduğu çalışma grubunda deney grubu için 30, kontrol grubu için 30 öğretmen adayı eşleştirilmiş seçkisiz desen ve amaçsal örneklem seçimi tekniği ile iki gruptan birine yansız olarak atanmıştır. Araştırmanın deneysel tasarımı için seçilen öğretmen adayları aşağıdaki tabloda görüleceği üzere demografik ve akademik değişkenlerle birlikte dil öğrenme stratejileri ölçeği puanlarına ve çalışmanın bağımlı değişkeni olan pedagojik alan bilgisi testlerinin ön test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarında yer almıştır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Deney		Kontrol		χ^2	p
	n	%	n	%		
Cinsiyet					.00	1.00
Kız	20	66.7	20	66.7		
Erkek	10	33.3	10	33.3		
Anne Eğitim Düzeyi					2.02	.364
İlkokul ve altı	21	70	17	56.7		
Ortaokul	6	20	6	20		
Lise ve üstü	3	10	7	23.3		
Baba Eğitim Düzeyi					4.45	.108
İlkokul ve altı	16	53.3	8	26.7		
Ortaokul	4	13.3	6	20		
Lise ve üstü	10	33.3	16	53.3		
Kitap Okuma Sıklığı					3.49	.174
Ayda bir ve daha az	17	56.7	21	70		
Haftada bir	3	10	5	16.7		
İki günde bir ve daha sık	10	33.3	4	13.3		
Lise Türü					.00	1.00
Anadolu Öğretmen Lisesi	6	20	6	20		
Diğer	24	80	24	80		

Not. χ^2 : Ki-Kare testi sonuç istatistiği.

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney grubunu oluşturan öğrencilerin %67,7 ($n=21$)’si kız ve %32,3 ($n=10$)’ ü erkektir. Bu öğrencilerin annelerinin %71 ($n=22$)’ i ilkokul ve altı, %19,4 ($n=6$) ü ortaokul ve %9,7 ($n=3$) si lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Babalarının %54,8 ($n=17$) i ilkokul ve altı, %12,9 ($n=4$) u ortaokul ve %32,3 ($n=10$) ü lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Deney grubundaki öğrencileri çoğunlukla ayda bir ya da daha az sürede kitap okumakta ($n=17$, %54,8) bu öğrencileri iki günde bir ve daha sık kitap okuyan ($n=11$, %35,5) öğrenciler ve haftada bir kez kitap okuyan öğrenciler takip etmektedir. Deney grubu mezuniyet türüne göre katılımcıların %20’si Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu ($n=6$) olmasına karşın çoğunluk ($n=24$, %80) diğer liselerden (Meslek lisesi, Anadolu lisesi, Çok Programlı lise vd.) mezun olanlardan oluşmaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin %67,7’si ($n=21$) kız ve %32,3’ü ($n=10$) erkektir. Bu öğrencilerin annelerinin %54,8’i ($n=17$) ilkokul ve altı, %19,4’ü ($n=6$) ortaokul ve %25,8’i ($n=8$) lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Babalarının lise ve üstü %54,8 ($n=17$), ilkokul ve altı %25,8 ($n=8$) ve %19,4’ü ($n=6$) ortaokul eğitim düzeyine sahiptir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunlukla %71'i (n=22) ayda bir ya da daha az sürede kitap okumakta; haftada bir kez kitap okuyan öğrenciler %16,1'i (n=5) ve iki günde bir ve daha sık kitap okuyanlar ise %13,3'lük (n=4) kısmı oluşturmaktadır.

Kontrol grubundaki öğrenciler lise mezuniyet türüne göre %20'si (n=6) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu iken çoğunluk %80 (n=24) diğer liselerden (Meslek lisesi, Anadolu lisesi, Çok programlı lise vd.) mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çoğunluğu %60 (n=40) kız öğrencilerdir. Bu durum eğitim fakültelerindeki cinsiyet değişkenini yansıtır niteliktedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu %80 (n=48) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olmayıp diğer liselerden mezun olmuştur. Bu durum, öğrencilerin hem pedagojik alan bilgisi hem de dil öğrenme stratejileri açısından çoğunun daha kısıtlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının annelerinin çoğu %63,3 (n=38) ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Bununla birlikte katılımcıların babalarının çoğu %43,3 (n=26) lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir.

Katılımcıların çoğu (%63,3) ayda bir ve daha az sıklıkla kitap okumaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğretmenliği alanında eğitim almalarına karşın çoğunun düşük sıklıkla kitap okuyor olmaları pedagojik alan bilgileri ve dil öğrenme stratejileri açısından yeterli düzeyde olmadıklarının sebepleri arasında gösterilebilir.

Deney ve kontrol grubu oluşturulurken dikkate alınan diğer değişkenlerden yaş ve akademik ortalama ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Bireylerin Yaş ve Akademik Not Ortalamaları

	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>		<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
	<i>Ort</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort</i>	<i>S.s</i>			
Yaş	21.93	1.11	22.83	3.12	58	-1.49	.142
Akademik Ort.	63.14	8.65	60.43	9.99	58	1.12	.266

Not: sd=serbestlik derecesi

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 21.90, kontrol grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 22.81'dir. Akademik not ortalamaları ise deney grubundaki öğrencilerin 63.23, kontrol grubundaki öğrencilerin 60.73'tür.

Deney ve kontrol grubundaki bireylerin sosyo demografik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla bir dizi ki-kare (χ^2) testi ve bağımsız örneklem için *t*-testi (yaş değişkeni ve akademik not ortalaması değişkeni için) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ki-kare testleri sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet ($\chi^2(1)=.00, p > .05$), anne eğitim düzeyi ($\chi^2(2)=2.91, p > .05$), baba eğitim düzeyi ($\chi^2(2)=5.46, p > .05$), kitap okuma sıklığı ($\chi^2(2)=4.41, p > .05$), lise türü ($\chi^2(1)=.00, p > .05$) dağılımları, yaş ortalamaları ($t(60)=-1.54, p > .05$) ve akademik not ortalamaları ($t(60)=1.06, p > .05$) birbirine benzerdir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutları olan bilişsel, sosyo duyuşsal ve üst bilişsel stratejiler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Bireylerin Ön Test Dil Öğrenme Stratejileri Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>		<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
	<i>Ort</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort</i>	<i>S.s</i>			
Bilişsel stra.	43.03	4.87	43.67	5.97	58	-.45	.654
Sosyo duyuşsal stra.	21.50	2.05	21.07	2.32	58	.77	.446
Üst bilişsel stra.	23.10	2.62	23.67	3.11	58	-.76	.448

Not: sd=serbestlik derecesi

Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ($t(58)=-.45, p > .05$), sosyo duyuşsal strateji kullanımı ($t(58)=.77, p > .05$) ve üst bilişsel strateji kullanımı ($t(58)=-.76, p > .05$) puan ortalamaları birbirine benzerdir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Bireylerin Ön Test Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi Testi Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem İcin t-testi Sonuçları

	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>		<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Ort</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort</i>	<i>S.s</i>			
Alan bilgisi testi	13.87	4.36	13.49	4.26	58	.34	.736
Pedagojik bilgi testi	7.49	4.89	7.90	4.90	58	-.33	.746

Not: sd=serbestlik derecesi

Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin alan bilgisi testi ortalama puanları ($t(58)=.34, p > .05$) ve pedagojik alan bilgisi testi ortalama puanları ($t(58)=-.33, p > .05$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney grubundaki katılımcılara D1'den başlayıp D30'a kadar; kontrol grubundaki katılımcılara ise K1'den başlayıp K30'a kadar kod isimler verilmiş, katılımcıların gerçek adları araştırmada yer almamıştır.

Araştırmanın çalışma grubu toplam 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını belirlemede katılımcıların cinsiyet, yaş, kitap okuma sıklığı, lise türü, akademik ortalama gibi değişkenlerle birlikte deneysel işlem öncesi ön test olarak uygulanan dil öğrenme stratejileri ölçeğinden, alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testinden almış oldukları puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcılar eşleştirilmiş ve seçkisiz yöntemle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Her iki grubun demografik değişkenlerinin ve ön test puanlarının birbirine benzer olduğu yapılan testler sonucunda tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamada araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alan Bilgisi Testi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Pedagojik Bilgi Testi, araştırmacı tarafından uyarlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve araştırmaya katılanlarla ilgili bilgileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu deneysel desen kapsamında hem kontrol hem de deney grubuna ön test-son test şeklinde uygulanmıştır. Nitel araştırma kısmında ise öğretmen adaylarına uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimine Yönelik Görüşme Formu, ders uygulamaları ve ders planları yer almaktadır. Bunun yanında araştırmanın alt problemlerinden olan öğretmen adaylarının hangi dil öğrenme stratejilerini bildikleri ve ne sıklıkla kullandıkları

hakkında veri elde etmek için Dil Öğrenme Stratejileri İhtiyaç Analizi Anketi veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin (EK 1) alınmıştır. Sonrasında araştırmanın uygulanması noktasında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden de gerekli olan izin belgesi (EK 2) temin edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmen adayları ile ilgili demografik ve akademik değişkenlere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu formda öğretmen adayının eğitim gördüğü üniversite, cinsiyeti, akademik ortalaması, mezun olduğu lise türü, kitap okuma sıklığı, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, Türkçe öğretmenliği programını tercih etmesine sebep olan özel bir gerekçe veya düşüncesi ve öğrenim gördüğü Türkçe öğretmenliği programının kaçınıcı tercihi olduğu ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Dil Öğrenme Stratejileri İhtiyaç Analizi Anketi

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan dil öğrenme stratejilerini öğretmen adaylarının ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ihtiyaç analizi anketi oluşturulmuştur. Hazırlanan anket iki alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak şekillenmiştir. Ankette stratejinin adı verilmiş hemen yanında stratejinin tanımı yapılmıştır.

Dil öğrenme stratejileri ihtiyaç analizi anketinde *Bilişsel stratejiler*; tekrar etme, gruplandırma, özetleme, transfer etme, çıkarım yapma, imge kullanma, detaylandırma, işitsel temsil oluşturma, ilişkilendirme; *sosyo duyuşsal stratejiler*; birlikte çalışma, açıklama için sorgulama, içsel konuşma; *üst bilişsel stratejiler*; planlama, öz değerlendirme, öz izleme, öz yönetim başlıkları altında toplam on altı stratejiye yer verilmiştir. Anket 5’li likert tipi olup maddeler “Hiç kullanmam” için 1, “Çok az kullanırım” için 2, “Ara sıra kullanırım” için 3, “Genellikle kullanırım” için 4 ve “Her zaman kullanırım” için 5 puan şeklindedir.

Deney grubuna yapılacak 8 haftalık uygulama için anket sonucunda en az kullanılan; 3 bilişsel strateji, 2 sosyo duyuşsal strateji ve 3 üst bilişsel strateji belirlenmiştir.

İhtiyaç analizi anketine katılan 52 öğretmen adayının strateji kullanım ortalama puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12

Dil Öğrenme Stratejileri İhtiyaç Analizi Anketindeki Strateji Kullanımı Ortalama Puanları

Stratejinin Adı	Türü	Ortalama Puanı
Tekrar etme	Bilişsel	3,3462
Gruplandırma	Bilişsel	3,5385
Özetleme	Bilişsel	3,9615
Transfer etme	Bilişsel	4,1346
Çıkarım yapma	Bilişsel	3,9231
İmge kullanma	Bilişsel	3,6731
Detaylandırma	Bilişsel	3,7692
İşitsel temsil oluşturma	Bilişsel	3,7115
İlişkilendirme	Bilişsel	4,0385
Birlikte çalışma	Sosyo duyuşsal	3,7308
Açıklama için sorgulama	Sosyo duyuşsal	3,7500
İçsel konuşma	Sosyo duyuşsal	3,6923
Planlama	Üst bilişsel	3,8846
Öz değerlendirme	Üst bilişsel	3,8077
Öz izleme	Üst bilişsel	3,7885
Öz yönetim	Üst bilişsel	4,0192

Tablo 12’de görüldüğü üzere katılımcıların en az kullandığı bilişsel stratejiler; 3,3462 ortalama puan ile *tekrar etme*, 3,5385’lik ortalama puanla *gruplandırma* ve 3,6731 ortalama puanla *imge kullanma* stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Sosyo duyuşsal stratejilerden *içsel konuşma* 3,6923 ortalama puanla en az kullanılan sosyo duyuşsal strateji olarak görülmüştür. Bunun yanında *birlikte çalışma* stratejisi de 3,7308’lik ortalama puan ile en az kullanılan ikinci sosyo duyuşsal stratejidir.

Üst bilişsel stratejilerden *öz izleme* 3,7885 ortalama puan ile en az kullanılan üst bilişsel strateji olarak belirlenmiştir. Bu stratejiyi sırayla *öz değerlendirme* ve *planlama* stratejisi takip etmektedir.

Bu anket sonuçları doğrultusunda dil öğrenme stratejileri eğitiminde yer alan 8 strateji; *tekrar etme, gruplandırma, imge kullanma, içsel konuşma, birlikte çalışma, öz izleme, öz değerlendirme ve planlama stratejisi* üzerinde durulması gerektiğine karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının tespit edilen stratejileri az kullanmalarının sebepleri arasında imge kullanma, içsel konuşma ve öz izleme stratejilerini daha önceden pek duymamış ve kullanmamış olmaları gösterilebilir. Bunun yanında katılımcıların tekrar etme, gruplandırma, birlikte çalışma stratejilerini tam anlamıyla nasıl kullanabileceklerini bilmedikleri için daha az tercih edildiği belirlenmiştir.

Dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan stratejiler, dört temel dil becerisini geliştirmenin yanı sıra problem çözme, pekiştirme, düşünme, eleştirel düşünme, yorumlama, sosyal, algılama ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır.

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil öğrenme stratejileri kullanımı ve öğretimine ilişkin alanyazın taraması yapılmış ve bu bağlamda herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bunun üzerine yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar taranmış ve O' Malley ve Chamot (1990)'un dil öğrenme stratejileri sınıflaması baz alınarak Gülsoy (2011)'un İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri adlı yüksek lisans tezinde kullandığı Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin bu araştırmada kullanılması üç alan uzmanı tarafından incelenerek uygun görülmüştür. Ölçeği geliştiren Gülsoy ve danışmanı Senemoğlu'ndan gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

Ölçek, öğrenme ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere iki faktörden ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin ve okutmanların dil öğrenme stratejileri kullanımını belirlemek amacıyla yönelik olan bu ölçek dörtlü likert tipindedir. Katılımcılardan dil öğrenme stratejisinin cümle içinde verildiği ifadeye ne kadar sıklıkla kullandığını ortaya çıkarmak amacıyla “hiçbir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir.

Ölçeğin asıl uygulama aşamasında 769 öğrenciden elde edilen verilerde güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada 35 maddelik *Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği*, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi (YADOT) alanına uyarlanmıştır. O' Malley ve Chamot (1990) strateji sınıflamasına göre bilişsel, sosyo duyuşsal ve üst bilişsel olmak üzere üç faktör dikkate alınmıştır. Üç alan uzmanı ile üç ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak toplam madde sayısı 27'ye düşürülmüş ve bunun yanında üç tane kontrol maddesinin taslak ölçeğe eklenmesiyle madde sayısı 30 olarak netleştirilmiştir.

YADOT bağlamında taslak ölçeğin deneme uygulaması için Amasya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve formasyon eğitimi almış Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği programında öğrenim gören 340 katılımcıya ulaşılmıştır. Veri kaybı nedeniyle toplam 309 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,899 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için WLSMV değerleri kullanılmıştır. Model veri uyumunun incelenmesi için χ^2 , χ^2/sd , RMSEA, CFI ve TLI uyum indekslerinin değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Ölçeğin Uyum İndeksi	İndeks Kabul Sınırı
χ^2	537,550	$\leq 2sd$ = İyi uyum
χ^2/sd	1,67	$\leq 2,5$ = Mükemmel uyum
RMSEA	0,047	≤ 0.05 = Mükemmel uyum
CFI	0,945	≥ 0.90 = İyi uyum
TLI	0,940	≥ 0.90 = Kabul edilebilir uyum

Tablo 13 incelendiğinde χ^2/sd ve RMSEA indekslerinin mükemmel uyum, χ^2 ve CFI indekslerinin iyi uyum, TLI indeksinin de kabul edilebilir uyum değerlerini sağladığı tespit edilmiştir.

Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri

Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanındaki alan bilgisi ve pedagojik bilgilerini ve verilen eğitimler sonucunda pedagojik alan bilgisi gelişimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testleri geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öncelikle alanyazın taraması yapılmış ardından YÖK müfredatına göre Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinin konuları incelenmiş, alanla ilgili kuramsal ders kitapları ve kaynak kitaplar ele alınmış bu doğrultuda pedagojik alan bilgisinin iki değişkeni olan alan bilgisi ve pedagojik bilgi çatısı altında Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre bir belirtke tablosu oluşturulmuştur.

YBT’de yer alan bilişsel süreç basamakları; hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada geliştirilen başarı testlerine özellikle pedagojik alan bilgisi bağlamındaki araştırmalarda daha sık kullanılması itibarıyla başarı testi yerine bilgi testi ifadesi daha uygun görülmüştür. Bu bölümde öncelikle her iki bilgi testi için yapılan ortak uygulamalara yer verilmiş daha sonra bilgi testi özelinde elde edilen veriler ele alınmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alan Bilgisi Testi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Pedagojik Bilgi Testi bu araştırmada kısaltılmış şekliyle Alan Bilgisi Testi (ABT) ve Pedagojik Bilgi Testi (PBT) olarak ifade edilmiştir. Alan Bilgisi Testinde konu olarak; temel kavramlar, ana dili ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, yabancı dil öğretimi alanındaki yaklaşım ve yöntemler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi ve yazma becerisi, dil-kültür ilişkisi ve kelime ve söz varlığı yer almaktadır. Pedagojik Bilgi Testinde ise konu olarak; dil öğretim ilkeleri, öğretimde planlama, öğretim materyali, öğretim teknikleri, öğretim stratejileri, öğrenciye görelilik ilkesi, öğretmen nitelikleri, ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan belirtke tablosunda konular ve bilgi testlerindeki soru sayısı dağılımı ve bu konulara göre oluşturulan soruların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre hangi bilişsel süreç basamağında yer aldığı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 14

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Pedagojik Alan Bilgisi Belirtke Tablosu

Bilişsel Süreç Konular	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Sentez
Basamakları						
Temel Kavramlar	1					
Ana Dili ile YADOT Arasındaki Benzerlikler				1		
Ana Dili ile YADOT Arasındaki Farklılıklar				1		
Yaklaşım ve Yöntemler	1					
Öğretim Teknikleri		1				
Öğretim Stratejileri		1	2			
Dil-Kültür İlişkisi					1	
Kelime ve Söz Varlığı		1				
Okuma Becerisi		1				
Dinleme Becerisi			1			
Konuşma Becerisi			1			
Yazma Becerisi			1			
Dil Öğretim İlkeleri		1				
Öğretimde Planlama			1			
Öğretim Materyali			1			
Öğrenciye Görelik	1					
Öğretmen Nitelikleri						1
Ölçme ve Değerlendirme					1	

Tablo 14 incelendiğinde Alan Bilgisi Testinde 8 konu ve 10 soru bulunmaktadır. İki soru bilişsel süreç basamaklarından hatırlama, üç soru kavrama, iki soru uygulama, iki soru analiz boyutunda ve son olarak bir soru değerlendirme basamağına göre hazırlanmıştır. Pedagojik Bilgi Testinde ise her konudan bir soru olmak üzere toplam 10 konu ve 10 soru yer almaktadır. Bu bilgi testinde dikkat çeken özellik soruların yarısının bilişsel süreçlerden uygulama basamağında olmasıdır. Bu bilgiye ek olarak iki soru kavrama basamağında yer almaktadır. Hatırlama, değerlendirme ve sentez boyutlarında ise birer soru vardır.

Alan Bilgisi Testi ve Pedagojik Bilgi Testine ilişkin kapsam geçerliğine ait verileri elde etmede Lawshe Tekniği kullanılmıştır (Ayre & Scally, 2014). En az 5 en fazla 40 uzman

görüşüne gereksinim duyulan bu teknikte Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15

Lawshe Tekniğine Göre Maddelerin Sahip Olması Gereken En Düşük Kapsam Geçerlik Oranları

Uzman Sayısı	En Düşük KGO Değeri	Uzman Sayısı	En Düşük KGO Değeri
5	1	13	0,538
6	1	14	0,571
7	1	15	0,600
8	0,750	16	0,500
9	0,778	20	0,500
10	0,800	25	0,440
11	0,636	30	0,333
12	0,667	40	0,300

Bu araştırmada görüşlerine başvurulmuş toplam uzman sayısı 15'tir. Bilgi testleri ve belirtke tablosunun hazırlanmasında ve incelenmesinde 7 Türkçe eğitimi, 4 İngilizce eğitimi, 2 ölçme ve değerlendirme, 2 eğitim bilimleri alanında uzman olan toplamda 15 akademisyenin görüşü Uzman Görüşü Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Türkçe eğitimi uzmanlarından 4'ü aynı zamandan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hem teorik hem de uygulama deneyimine sahip olan öğretim elemanlarıdır. Kapsam geçerliği noktasında görüşlerine başvurulmuş uzmanlara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 16

Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	n	Yaş	n	Öğrenim D.	n	Alanı	n	Unvanı	n	Deneyim	n
Kadın	9	20-30	2	Lisans	0	Türkçe Eğitimi	7	Arş. Gör. Dr.	1	1-10 yıl	5
Erkek	6	31-40	8	YL Öğrenci	0	İngilizce Eğitimi	4	Uzman	2	11-20 yıl	5
		41-50	2	YL Mezun	1	Ölçme ve Değ.	2	Okutman	0	21-30 yıl	3
		51-60	2	Dr. Öğrenci	3	Eğitim Bilimleri	2	Öğr. Gör.	2	31-40 yıl	2
		61-70	1	Dr. Mezun	11			Dr. Öğr. Ü.	7		
								Doç. Dr.	2		
								Prof. Dr.	1		

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 15 uzman oluşturmuştur. Uzmanların 9 (%60)' u kadın ve 6 (%40)' sı erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 26 ila 64 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 40 (S.s:10.80)'tır. Katılımcıların öğrenim durumlarına ele alındığında çoğunluğun doktora mezunu olduğu görülecektir (n=11, %73,3).

Çalışma grubunda uzmanlık alanı Türkçe eğitimi olan katılımcı sayısı en fazladır (n=7, %46,7). Uzmanların unvanları incelendiğinde neredeyse yarısı (n=7, %46,7) doktor öğretim üyesidir. Diğer uzmanlar unvanlarına göre şöyledir: 2 doçent doktor (%13,3), 2 uzman (%13,3), 2 öğretim görevlisi (%13,3), 1 araştırma görevlisi (%6,7) ve 1 profesör doktor (%13,3) . Uzmanların mesleki deneyimi 3 ila 40 yıl arasında değişmekte 17,67 (S.s: 10.49)'dir.

Lawshe Tekniğine göre her bir maddenin kapsam geçerliği oranı (KGO) değerinin en düşük 0,600 olması gerekmektedir. Hazırlanan uzman görüşü formunda her bir maddenin sorunun kullanılabilirliği adı altında KGO değerleri hesaplanmış ayrıca her sorunun zorluk düzeyi de belirlenmiştir. Alan Bilgisi Testinde 10 ve Pedagojik Bilgi Testinde de 10 soru olmak üzere toplam 20 soru için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, kapsam geçerliğini değerlendirmek için sorunun kullanılabilirliğine ilişkin “*Kullanılabilir*” , “*Emin değilim*” ve “*Kullanılamaz*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca formun en son sütununda “*Soruda değiştirilmesi gereken noktalar*” bölümü yer almaktadır.

Verilerin analizinde uzmanların sadece “Kullanılabilir” biçiminde değerlendirdikleri maddeler kapsam geçerliği kabul edilen maddeler olarak kabul edilmiş ve Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Bilgi Testlerindeki Maddelere Ait Uzman Görüşleri ve KGO Değerleri

Madde Numarası	Kullanılabilir	Emin Değilim	Kullanılamaz	KGO	Sonuç
ABT 1	15	0	0	1	Kalır
ABT 2	12	3	0	0,60	Kalır
ABT 3	15	0	0	1	Kalır
ABT 4	14	0	1	0,86	Kalır
ABT 5	15	0	0	1	Kalır
ABT 6	15	0	0	1	Kalır
ABT 7	12	3	0	0,60	Kalır
ABT 8	15	0	0	1	Kalır
ABT 9	15	0	0	1	Kalır
ABT 10	14	0	1	0,86	Kalır
PBT 1	15	0	0	1	Kalır
PBT 2	12	3	0	0,60	Kalır
PBT 3	14	0	1	0,86	Kalır
PBT 4	13	2	0	0,73	Kalır
PBT 5	15	0	0	1	Kalır
PBT 6	14	1	0	0,86	Kalır
PBT 7	14	1	0	0,86	Kalır
PBT 8	14	1	0	0,86	Kalır
PBT 9	15	0	0	1	Kalır
PBT 10	14	1	0	0,86	Kalır

Yukarıdaki tabloda yapılan analiz sonucunda bilgi testlerinde yer alan toplam 20 maddenin tamamının kapsam geçerliği değeri 0,60 ve üzeri bir değerde olduğu için tüm maddeler testte kalmış ve hiçbir madde testten çıkarılmamıştır.

Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimine Yönelik Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına hangi liseden mezun olduğu, kitap okuma sıklığı, öğretmenlik mesleğini tercih etme

sebebi, Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine herhangi bir deneyimleri olup olmadığı, her iki alanda kendilerini zayıf ve güçlü hissettiği yönler, lisans eğitimi sürecinde öğrendikleri öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tercih ettiği yaklaşım veya yöntem, eğitim hayatı boyunca hangi dil öğrenme stratejisini öğrendiği ve kullandığı öncelikle sorulmuştur.

Sonrasında kendilerine uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitimi hakkındaki düşünceleri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde alan bilgilerinin ve pedagojik bilgilerinin gelişiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkili olup olmadığı soruları yöneltmiştir.

Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS 23 Programında gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyo demografik özelliklerine ilişkin bilgiler vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin sosyo demografik özelliklerini karşılaştırmak amacıyla ise ki-kare (χ^2) testi ve bağımsız örneklem için *t*-testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylere bilişsel stratejiler, sosyo duyuşsal stratejiler ve üst bilişsel stratejiler, alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla bir dizi bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların müdahaleden önce ve müdahaleden sonra bilişsel stratejiler, sosyo duyuşsal stratejiler ve üst bilişsel stratejiler, alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar için *t* testi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yukarıda belirtilen ön test puanları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi başarıları üç farklı uzman tarafından değerlendirildiğinden ilk olarak değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve sonrasında her bir katılımcının alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi başarılarının hesaplanabilmesi amacıyla üç değerlendirici tarafından verilen puanların ortalaması kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçları olan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri, Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna ilişkin bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nden Elde Edilen Bulgular

“Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” , deney ve kontrol gruplarını oluşturma sürecinde bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel, sosyo duyuşsal ve üst bilişsel strateji kullanımı puan ortalamaları birbirine benzer çıkmıştır. Bu veri ile ilgili tabloya ve yorumlara deney ve kontrol grubunu oluşturma sürecinde ele alındığı için “Araştırmanın Çalışma Grubu” bölümünde yer verilmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının “Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi” deneysel işleminden önce uygulanan ön test ve deneysel işlem sonrası uygulanan son test puan ortalamalarını ve hangi strateji kullanımının ne düzeyde gelişim gösterdiğini belirlemek için bir dizi parametrik testler yapılmıştır. Tablo 18’de deney grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri eğitimi uygulamasından önce ve sonraki bilişsel strateji, sosyo duyuşsal strateji ve üst bilişsel strateji kullanımı puan ortalamaları ve standart sapmaları doğrultusunda gerçekleştirilen bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 18

Deney Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Bilişsel strateji					
Ön test	43.03	4.87	29	-3.48	.002**
Son test	46.13	3.88			
Sosyo duyuşsal strateji					
Ön test	21.50	2.05	29	-.68	.503
Son test	21.80	1.71			
Üst bilişsel strateji					
Ön test	23.10	2.62	29	-2.26	.032*
Son test	24.20	1.90			

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 18’de görülen bağımlı gruplar için t-testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ($t(29) = -3.48, p < .01$) ve üst bilişsel strateji kullanımı ($t(29) = -2.26, p < .05$) puanlarında uygulamalardan önce ve uygulamadan sonra anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra sosyo duyuşsal strateji kullanımı ($t(29) = -.68, p > .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında bilişsel strateji kullanımı ve üst bilişsel strateji puanı kullanımları uygulama öncesinden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, bilişsel stratejilerden özetleme, gruplandırma, tekrar etme, işitsel temsil oluşturma, ilişkilendirme, çıkarım yapma, imge kullanma, transfer etme ve detaylandırma stratejilerini kendilerine uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitiminde önce belirli bir oranda kullanırken aldıkları eğitim sonucunda bu stratejilerin kullanım oranları artmıştır. Verilen eğitim sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel stratejilere yönelik farkındalıkları artmış ve bu stratejileri daha sık kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların sosyo duyuşsal stratejilerden birlikte çalışma, içsel konuşma ve açıklama için sorgulama stratejilerine yönelik kullanım oranı uygulanan eğitim sonucunda pek değişmemiştir. Bu stratejilerin kullanımında artış olmamasının sebebi olarak öğretmen

adaylarının hedef kitle olan yabancı öğrencilerle daha önceden hiçbir uygulama yapılmış olmaması gösterilebilir.

Deney grubu, üst bilişsel stratejilerden planlama, öz değerlendirme, öz izleme ve öz yönetim stratejilerini deneysel işlemde önce belirli bir oranda kullanırken uygulamadan sonra bu stratejilerin kullanımı artmıştır. Verilen eğitimin öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejilere yönelik farkındalıklarını ve kullanımlarını arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, üç alt boyut olan bilişsel, sosyo duyuşsal ve üst bilişsel stratejiler olmak üzere toplam 27 madde ve üç kontrol maddesinden oluşmaktadır. Ölçekteki bilişsel stratejiler; özetleme, gruplandırma, tekrar etme, işitsel temsil oluşturma, ilişkilendirme, çıkarım yapma, imge kullanma, transfer etme, detaylandırma stratejileri olmak üzere 14 madde yer almaktadır. Sosyo duyuşsal stratejiler alt boyutu birlikte çalışma, içsel konuşma ve açıklama için sorgulama stratejileri olmak üzere 6 maddeden oluşmaktadır. Üst bilişsel stratejiler ise planlama, öz değerlendirme, öz izleme ve öz yönetim olmak üzere 7 madde olarak ölçekte yer almaktadır. Deneysel işlemde öncesi ve sonrasında deney grubunun ölçekteki maddelere katılım oranı ile maddelerde anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Ön Test-Son Test Puanlarının Madde Bazında Dağılımı

Nu.	İfade	Uygulama Öncesi								Uygulama Sonrası							
		Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Öğrencilerin Türkçede yazılı materyalleri anlamlandırmaları için kendi cümleleri ile özetleyerek çalışmalarını sağlarım.	-	-	4	13,3	19	63,3	7	23,3	-	-	4	13,3	16	53,3	10	33,3
2.	Öğrencilerin yeni öğrendiğimiz kelimeleri ve yapıları anlamlı hâle getirmeleri için gruplandırarak çalışmalarını sağlarım.	-	-	13	43,3	10	33,3	7	23,3	-	-	8	26,7	11	36,7	11	36,7
3.	Öğrencilerin yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmeleri için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etmelerini sağlarım.	-	-	5	16,7	11	36,7	14	46,7	-	-	2	6,7	15	50	13	43,3
4.	Öğrencilerin yeni kelime veya bilgileri hatırlamaları için örnek olacak kafiyeler oluştururum.	-	-	12	40	7	23,3	11	36,7	-	-	9	30	7	23,3	14	46,7
5.	Öğrencilerin yeni öğrendiklerini																

anlamlandırmaları için daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlarım.	-	-	1	3,3	11	36,7	18	60	-	-	1	3,3	7	23,3	22	73,3
6. Öğrencilerin Türkçe yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamaları için bildikleri kelimelerden yeni kelimeleri birlikte türeterek öğrenmelerini sağlarım.	-	-	14	46,7	9	30	7	23,3	-	-	3	10	15	50	12	40
7. Öğrencilerin yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamaları için kitap/defter sayfası, tahta veya herhangi bir işaret levhası gibi o kelimeyi ilk gördükleri yerleri akıllarına getirmelerini sağlarım.	1	3,3	10	33,3	7	23,3	12	40	2	6,7	3	10	8	26,7	17	56,7
8. Öğrencilerin bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etmelerini sağlarım.	1	3,3	6	20	15	50	8	26,7	-	-	5	16,7	17	56,7	8	26,7
9. Öğrencilerin Türkçede yeni kelimeyi daha kolay hatırlamaları için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendiririm.	-	-	11	36,7	14	46,7	5	16,7	-	-	5	16,7	15	50	10	33,3
10. Öğrencilerin Türkçe derslerinden sonra öğrenmelerini kolaylaştırmak için derste işlenen konuları düzenli olarak tekrar etmelerini isterim.	-	-	4	13,3	11	36,7	15	50	-	-	1	3,3	10	33,3	19	63,3
11. Öğrencilerin bir metni veya konuyu öğretirken daha anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak öğrenmelerini sağlarım.	-	-	2	6,7	14	46,7	14	46,7	-	-	3	10	9	30	18	60
12. Öğrencilerin kelimeleri veya istenen bilgileri hatırlamaları için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturmalarını sağlarım.	-	-	13	43,3	9	30	8	26,7	1	3,3	8	26,7	9	30	12	40
13. Öğrencilerin öğrendiğimiz kelimeleri/yapıları akıllarında tutmaları için oda, ev gibi çok iyi bildikleri çevrelerin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturmalarını sağlarım.	2	6,7	9	30	12	40	7	23,3	-	-	7	23,3	13	43,3	10	33,3
14. Öğrencilerin Türkçede yapıları veya kelimeleri anlamlandırmaları için anlamlarına/işlevlerine/ortak özelliklerine vb. göre tablolaştırarak çalışmalarını sağlarım. (Örnek: Olumlu-olumsuz/ eş-zıt anlamlı kelimeler, sebep-sonuç bildiren bağlaçlar vb.)	-	-	5	16,7	10	33,3	15	50	-	-	4	13,3	9	30	17	56,7
15. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken zevk almaları için Türk arkadaşlar edinmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağlarım.	-	-	1	3,3	6	20	23	76,7	-	-	-	-	10	33,3	20	66,7
16. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye isteklerini artırmak için neden																

Türkçe öğreniyoruz sorusunu sınıf içerisinde sesli düşünür ve kendi kendilerine bu soruyu sormalarını beklerim.	-	-	1	3,3	8	26,7	21	70	-	-	-	-	14	46,7	16	53,3
17. Öğrencilerin Türkçe sınavlarına girerken dikkatlerini toplamaları için başaracaklarına ilişkin olumlu konuşarak olumlu düşüncelerine model olurum.	-	-	2	6,7	7	23,3	21	70	-	-	-	-	10	33,3	20	66,7
18. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken zevk almaları için hoşlandıkları etkinlikleri yapmalarına fırsatlar yaratmaya çalışırım. (Bilgisayar oyunu oynamak, film izlemek, müzik dinlemek, magazin, roman okumak vb.)	-	-	1	3,3	13	43,3	16	53,3	-	-	3	10	5	16,7	22	73,3
19. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye isteklerini artırmak ve kendilerine uygun hale getirmeleri için derslerde öğrendiğimiz yeni şeyleri daha önce bildikleri ile bütünleştirmelerini sağlarım.	-	-	3	10	14	46,7	13	43,3	-	-	2	6,7	11	36,7	17	56,7
20. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmak için yanlış yaparım diye kaygılandıklarında bile Türkçe konuşmaya gayret etmelerini teşvik ederim.	-	-	1	3,3	9	30	20	66,7	-	-	-	-	6	20	24	80
21. Öğrencilerin Türkçeyi en etkili şekilde nasıl öğreneceklerini planlamalarına yol gösteririm.	-	-	1	3,3	11	36,7	18	60	-	-	1	3,3	7	23,3	22	73,3
22. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken kendilerini değerlendirmeleri için öğrenme sırasında yaptıkları hataları birlikte belirleriz.	-	-	2	6,7	12	40	16	53,3	-	-	-	-	18	60	12	40
23. Öğrencilerin bir konuyu/kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmelerini izlemeleri için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağını sınıf içinde sesli düşünerek model olurum.	-	-	8	26,7	13	43,3	9	30	1	3,3	3	10	11	36,7	15	50
24. Öğrencilerin bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri için çeşitli yollarla kendilerini sınamalarına fırsat veririm.	-	-	4	13,3	20	66,7	6	20	-	-	3	10	19	63,3	8	26,7
25. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için kullandıkları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını sınıf içinde birlikte tartışırız.	1	3,3	4	13,3	16	53,3	9	30	-	-	2	6,7	20	66,7	8	26,7
26. Öğrencilerin kendi başarılarını izlemeleri için Türkçe öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak ileri seviyeye doğru adım adım ilerlemelerini öneririm.	-	-	2	6,7	10	33,3	18	60	-	-	-	-	4	13,3	26	86,7
27. Öğrencilerin Türkçede kendi öğrenmelerini planlamaları için hangi konuları kolaylıkla	-	-	2	6,7	16	53,3	12	40	-	-	1	3,3	12	40	17	56,7

Tablo 19 incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nde yer alan stratejilere yönelik anlamlı bir gelişme gösterdikleri görülmektedir. Özellikle ilk 14 maddenin yer aldığı boyut olan bilişsel stratejilerin tüm ifadelerinde öğretmen adaylarının cevapları anlamlı bir şekilde artmıştır. Ölçeğin 1. maddesi olan özetleme, 2. ve 14. maddesi olan gruplandırma, 3. ve 10. maddesi olan tekrar etme stratejileri ile ilgili strateji kullanımında uygulama sonrası “her zaman” kullanım ifadesi önemli ölçüde artmıştır.

Ölçeğin 6. maddesi olan çıkarım yapma stratejisi ile ilgili strateji kullanımı ifadesinde uygulama öncesinde 9 öğretmen adayı “sık sık” kullanım derken uygulama sonrasında bu ifadeyi işaretleyen öğretmen adayı 15'e çıkmış strateji yüzdesi %30'dan %50'ye yükselmiştir. Ölçeğin 7. maddesi imge kullanma stratejisi ile ilgili olup bu stratejiyi “her zaman” kullanım şeklinde belirten katılımcıların sayısı deneysel işlem öncesi 12 (%40) iken deneysel işlem sonrasında bu sayı 17 (%56,7) olarak bir artış göstermiştir.

En az değişim 15-20 arası maddeleri içeren sosyo duyuşsal stratejilerde gerçekleşmiştir. Ölçeğin birlikte çalışma stratejisi için hazırlanmış olan 15. maddesinde uygulama sonrası kullanım oranı düşmüş, bunun yanında 18. maddede ise bir artış olmuştur. İçsel konuşma stratejisinde de benzer bir durum söz konusudur. Ölçeğin 16. maddesinde uygulama sonrasında strateji kullanımında bir düşüş yaşanırken 19. maddede ise artış tespit edilmiştir. Açıklama için sorgulama stratejisi kullanımını ölçmede kullanılan ölçeğin 17. maddesinde strateji kullanımda bir düşüş yaşandığı görülürken 20. maddede ise artış olduğu tespit edilmiştir. Sosyo duyuşsal stratejiler kullanımında dikkat çeken “sık sık” kullanım ifadesinin daha fazla artış göstermiş olmasıdır.

Ölçeğin son 7 maddesi üst bilişsel stratejilerden oluşmaktadır. Bu alt boyut ile ilgili özellikle öz izleme stratejisinin yer aldığı 23. maddede uygulama öncesi “her zaman” kullanım ifadesini tercih eden 9 (%30) öğretmen adayı yer alırken uygulama sonrasında bu sayı 15'e (%50) yükselmesi dikkat çekicidir. Ayrıca öz izleme stratejisinin diğer bir maddesi olan 26. maddede “her zaman” kullanım ifadesini işaretleyen öğretmen adayı sayısı 18 (%60) den 26 (%86,7) ya yükselmiştir. Planlama stratejisinin yer aldığı 21. ve 27. Maddenin her ikisinde de “her zaman” kullanım ifadesi uygulama sonrasında önemli

ölçüde artış göstermiştir. Öz değerlendirme stratejisinin yer aldığı ölçeğin 22. maddesinde “her zaman” kullanımı ifadesinde düşüş görülürken “sık sık” kullanımı ifadesinde önemli ölçüde artış yaşanmıştır. Yine öz değerlendirme stratejisini ölçmeye yönelik hazırlanan 25. maddede ise “sık sık” kullanımı ifadesinde artış görülmüştür.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlem olan Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi öncesi uygulanan ön test ve deneysel işlem sonrası uygulanan son test puan ortalamalarını ve hangi strateji kullanımının ne düzeyde gelişim gösterdiğini belirlemek için bir dizi parametrik testler yapılmıştır. Tablo 20’de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri eğitimi uygulamasından önce ve sonraki bilişsel strateji, sosyo duyuşsal strateji ve üst bilişsel stratejiler kullanımı puan ortalamaları ve standart sapmaları doğrultusunda gerçekleştirilen bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 20

Kontrol Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	Ort.	S.s	Sd	T	p
Bilişsel strateji					
Ön test	43.67	5.97	29	-1.25	.222
Son test	44.90	5.16			
Sosyo duyuşsal strateji					
Ön test	21.07	2.32	29	-.70	.487
Son test	21.37	2.27			
Üst bilişsel strateji					
Ön test	23.67	3.11	29	.07	.946
Son test	23.63	2.88			

Not: $p < .001^*$.

Yukarıda görüleceği üzere kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ($t(29) = -1.25$, $p > .05$), sosyo duyuşsal strateji kullanımı ($t(29) = -.70$, $p > .05$) ve üst bilişsel strateji kullanımı ($t(29) = .07$, $p > .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle kontrol grubundaki bireylerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında

bilişsel strateji kullanımı, sosyo duyuşsal strateji kullanımı ve üst bilişsel strateji kullanımı birbirine benzerdir.

Bilişsel Stratejilere İlişkin Bulgular

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ilk 14 maddesi bilişsel stratejilere ait ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekte bilişsel stratejilerden; tekrar etme, işitsel temsil oluşturma, imge kullanma, ilişkilendirme ve gruplandırma stratejileri iki madde ile temsil edilirken özetleme, çıkarım yapma, transfer etme ve detaylandırma stratejileri birer madde ile temsil edilmiştir. Katılımcıların bilişsel stratejiler ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ön test, son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Bilişsel Stratejiler Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Düzeltilmiş Ort.</i>
Deney	46.13	3.88	46.26
Kontrol	44.90	5.16	44.77

Tablo 21'de deney grubunun son test puan ortalaması 46.13 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 44.90'dır. Deney grubunun kontrol grubuna göre son test puanı daha yüksektir. Bir diğer ifadeyle deney grubundaki öğretmen adaylarının bilişsel stratejileri kullanımı kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazladır.

Öğretmen adaylarının son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22

Bilişsel Stratejiler Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilişsel Ön Test	279.97	1	279.97	17.19	.001***
Grup	33.14	1	33.14	2.04	.159
Hata	928.19	57	16.28		
Toplam	1230.98	59			

Not: K.T: Kareler Toplamı, s.d: Serbestlik derecesi, K.O: Kareler Ortalaması, $p<.001^{**}$.

Tablo 22’de görüleceği üzere Tek Yönlü ANCOVA sonucunda öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ön test puanları kontrol edildiğinde bilişsel strateji kullanımı son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(1, 57)= 2.04$, $p>.05$). Deney grubuna verilen dil öğrenme stratejileri eğitimi sonrasında gerçekleştirilen son testler itibariyle bu eğitim, bilişsel stratejilerin kullanımında deney grubu lehine etkisi olmamıştır.

Sosyo Duyuşsal Stratejilere İlişkin Bulgular

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin 6 maddesi sosyo duyuşsal stratejilere ait ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekte sosyo duyuşsal stratejilerden; birlikte çalışma, içsel konuşma ve açıklama için sorgulama stratejileri ikişer madde ile temsil edilmiştir. Öğretmen adaylarının sosyo duyuşsal stratejiler ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ön test, son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 23

Sosyo Duyuşsal Stratejiler Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Düzeltilmiş Ort.</i>
Deney	21.80	1.71	21.73
Kontrol	21.37	2.27	21.45

Tablo 23’te deney grubunun son test puan ortalaması 21.80 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 21.37’dir. Deney grubunun kontrol grubuna göre son test puanı birbirine yakındır. Sosyo duyuşsal stratejilerin kullanımı açısından hem deney hem de kontrol grubunda yer alanların deneysel işlem sonrasında aldıkları puanlar birbirine benzerdir.

Öğretmen adaylarının son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24

Sosyo Duyuşsal Stratejiler Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	K.T.	Sd	K.O	F	p
Sosyo Duyuşsal Ön Test	30.03	1	30.03	8.40	.005**
Grup	1.26	1	1.26	.35	.556
Hata	203.74	57	3.57		
Toplam	236.58	59			

Not: K.T: Kareler Toplamı, s.d: Serbestlik derecesi, K.O: Kareler Ortalaması, $p < .01^{**}$.

Tek Yönlü ANCOVA sonucunda öğrencilerin sosyo duyuşsal strateji kullanımı ön test puanları kontrol edildiğinde sosyo duyuşsal strateji kullanımı son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(1, 57) = .35, p > .05$). sosyo duyuşsal stratejilerin kullanımı bakımından deney grubuna verilen dil öğrenme stratejileri eğitiminin deney grubu lehine bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Üst Bilişsel Stratejilere İlişkin Bulgular

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin son 7 maddesi üst bilişsel stratejilere ait ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekte üst bilişsel stratejilerden; planlama, öz değerlendirme ve öz izleme stratejileri ikişer madde ile temsil edilirken öz yönetim stratejisi bir madde ile temsil edilmiştir. Katılımcıların üst bilişsel stratejiler ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ön test, son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25

Üst Bilişsel Stratejiler Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ort.	S.s	Düzeltilmiş Ort.
Deney	24.20	1.90	24.32
Kontrol	23.63	2.88	23.51

Tablo 25’te deney grubunun son test puan ortalaması 24.20 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 23.63’tür. Deney grubunun kontrol grubuna göre son test puanı daha yüksektir. Deney grubunda yer alan katılımcıların üst bilişsel strateji kullanımı, kontrol grubundakilere göre daha fazladır.

Öğretmen adaylarının son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 26

Üst Bilişsel Stratejiler Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	K.T.	Sd	K.O	F	p
Üst Bilişsel Ön Test	88.30	1	88.30	19.55	.001***
Grup	9.74	1	9.74	2.16	.147
Hata	257.47	57	4.52		
Toplam	350.58	59			

Not: K.T: Kareler Toplamı, s.d: Serbestlik derecesi, K.O: Kareler Ortalaması, $p < .001^{***}$.

Tablo 26’da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön test üst bilişsel strateji puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubundaki bireylerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(1, 57) = 2.16, p > .05$). Bir başka ifadeyle deney grubuna uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitiminin üst bilişsel stratejileri kullanmada deney grubu lehine bir etkisi olmamıştır.

Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testlerinden Elde Edilen Bulgular

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri, deney ve kontrol gruplarını oluşturma sürecinde bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Alan Bilgisi Testi ve Pedagojik Bilgi Testi puan ortalamaları birbirine benzer çıkmıştır. Bu veri ile ilgili tabloya ve yorumlara deney ve kontrol grubunu oluşturma sürecinde ele alındığı için “Araştırmanın Çalışma Grubu” bölümünde yer verilmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının “Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi” deneysel işleminden önce uygulanan ön test ve deneysel işlemden sonra uygulanan son test puan ortalamalarını ve pedagojik alan bilgisi gelişimlerini belirlemek için bir dizi parametrik testler yapılmıştır.

Tablo 27’de deney grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri eğitimi uygulamasından önce ve dil öğrenme stratejileri eğitimi uygulamasından sonraki alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi puan ortalamaları ve standart sapmaları ve bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 27

Deney Grubu Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Alan Bilgisi					
Ön Test	13.87	4.36	29	-8.12	.001***
Son Test	20.90	4.97			
Pedagojik Bilgi					
Ön Test	7.49	4.89	29	-5.17	.001***
Son Test	16.18	7.25			

Not: $p < .001$ ***

Tabloda görülen bağımlı gruplar için *t*-testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin alan bilgisi testi puan ortalamalarında ($t(29) = -8.12$, $p < .001$) ve pedagojik bilgi testi puan ortalamalarında ($t(29) = -5.17$, $p < .001$) anlamlı bir farklılık vardır. Başka bir ifadeyle

deney grubundaki öğrencilerin alan bilgisi düzeyleri ve pedagojik bilgi düzeyleri dil öğrenme stratejileri eğitimi programından sonra anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmen adaylarına uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitiminden sonra hem alan bilgisi testinde hem de pedagojik bilgi testinde deney grubu başarısını arttırmıştır. Sonuç olarak dil öğrenme stratejileri eğitimi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri, Alan Bilgisi Testi ve Pedagojik Bilgi Testi olmak üzere iki başarı testinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu bilgi testlerinde toplam 20 soru bulunmaktadır. Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi öncesi ve sonrası deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test ortalama puanları her bir soru için ayrı ayrı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubu Pedagojik Alan Bilgisi Başarı Testleri Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarının Madde Bazında Dağılımı

Soru	Ön Test Ortalama Puanı	Son Test Ortalama Puanı
ABT 1	2,77	3,14
ABT 2	1,44	2,03
ABT 3	0,38	1,55
ABT 4	1,27	1,76
ABT 5	0,56	1,81
ABT 6	1,03	1,85
ABT 7	0,95	1,59
ABT 8	1,02	1,48
ABT 9	1,15	1,85
ABT 10	3,24	3,78
PBT 1	0,73	1,27
PBT 2	1,61	2,73
PBT 3	2,27	2,91
PBT 4	0,55	1,68
PBT 5	0,39	1,39
PBT 6	0,43	0,74
PBT 7	0,06	1,44
PBT 8	0,84	1,91
PBT 9	0,02	1,28
PBT 10	0,54	0,76

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının Alan Bilgisi Testi ve Pedagojik Bilgi Testi sorularına verdiği cevaplardan oluşan puan ortalamalarının tümünde bir artış görülmektedir. Katılımcıların uygulama sonrasında pedagojik alan bilgisi gelişimleri anlamlı bir şekilde artmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin alan bilgisi ön test ve son test ortalaması 13.87 puandan 20.90 puana anlamlı bir biçimde artış göstermiştir. Ayrıca pedagojik bilgi testindeki ortalamaları ise 7.49 puandan 16.18 puana yükselmiştir. Katılımcıların cevaplarında en yüksek oranda gelişimi “dil öğrenme stratejileri” konusu ile ilgili olan PBT 7. sorusu (0,06 – 1,44) ve PBT 9. sorusunda (0,02 – 1,28) gösterdikleri

dikkate değerdir. Öğretmen adaylarının “kelime ve söz varlığı” konusuna ilişkin ABT 10. soruda 3,78 son test ortalama puanı ile yüksek düzeyde başarı sağlamışlardır. Öğretim materyali ile ilgili PBT 6. (0,74) ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin PBT 10. soruları (0,76) cevaplandırmada zorlandıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak deney grubunun hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgi testinden aldıkları puanlar incelendiğinde katılımcıların pedagojik alan bilgisi gelişimleri açıkça görülmektedir. Deney grubu öğretmen adayları kendilerine yöneltilen toplam 20 sorunun tümünde de puanlarını arttırmış ve son testler itibarıyla başarılı olmuşlardır.

Tablo 29’da kontrol grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel eğitim uygulamasından önce ve geleneksel eğitim uygulamasından sonraki alan bilgisi testi ve pedagojik bilgi testi puan ortalamaları ve standart sapmaları ve bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 29

Kontrol Grubu Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi Testi Ön Test-Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	Ort.	S.s	Sd	t	p
Alan Bilgisi					
Ön Test	13.49	4.26	29	-5.65	.001***
Son Test	18.33	5.45			
Pedagojik Bilgi					
Ön Test	7.90	4.90	29	-3.51	.01**
Son Test	12.40	7.20			

Not: $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 29’da görülen bağımlı gruplar için *t*-testi sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel eğitimle gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda alan bilgisi testi puan ortalamalarında ($t(29) = -5.65$, $p < .001$) ve pedagojik bilgi testi puan ortalamalarında ($t(29) = -3.51$, $p < .01$) anlamlı bir farklılık vardır. Başka bir ifadeyle kontrol grubundaki öğrencilerin alan bilgisi düzeyleri ve pedagojik bilgi düzeyleri geleneksel eğitimden sonra anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel eğitimden sonra hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgi testinde katılımcılar

başarısını arttırmıştır. Sonuç olarak kontrol grubuna verilen geleneksel eğitim, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Alan Bilgisi Testi'ne İlişkin Bulgular

Alan Bilgisi Testi toplam 8 konu ve 10 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde deney grubuna ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrası uygulanan bu teste ilişkin bulgular yer almaktadır.

Katılımcıların alan bilgisi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ön test, son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 30

Alan Bilgisi Testi Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Düzeltilmiş Ort.</i>
Deney	20.90	4.97	20.78
Kontrol	18.33	5.45	18.45

Tablo 30'da deney grubunun son test puan ortalaması 20.90 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 18.33'tür. Deney grubunun kontrol grubuna göre son test puanı daha yüksektir. Alan bilgisi testinde deney grubunda yer alan öğretmen adayları kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha başarılıdır.

Öğretmen adaylarının son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 31'de görülmektedir.

Tablo 31

Alan Bilgisi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Alan Bilgisi Ön Test	431.74	1	431.74	21.48	.001***
Grup	81.11	1	81.11	4.04	.049*
Hata	1145.61	57	20.10		
Toplam	1676.18	59			

Not: K.T: Kareler Toplamı, s.d: Serbestlik derecesi, K.O: Kareler Ortalaması, $p<.05^*$, $p<.001^{***}$.

Tek Yönlü ANCOVA sonucunda öğrencilerin alan bilgisi testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(1, 57)= 4.04$, $p<.05$). başka bir ifadeyle geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin alan bilgisi düzeylerinin geliştirilmesinde dil öğrenme stratejileri eğitimi programı anlamlı bir şekilde daha etkilidir.

Alan Bilgisi Testi ile ilgili daha ayrıntılı veriler elde etmek ve katılımcıların her soruya ilişkin yazmış oldukları ifadeleri incelemek için test cevaplarının frekans-yüzde dağılımı Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

Deney Grubunun Alan Bilgisi Testi Cevaplarının Frekans-Yüzde Dağılımı

Soru	Uygulama Öncesi										Uygulama Sonrası									
	Boş/Yanlış		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi		Boş/Yanlış		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ABT1	1	3,3	1	3,3	5	16,7	20	66,7	3	10	-	-	-	-	3	10	20	66,7	7	23,3
ABT2	3	10	12	40	14	46,7	1	3,3	-	-	4	13,3	5	16,7	8	26,7	12	40	1	3,3
ABT3	19	63,3	10	33,3	1	3,3	-	-	-	-	4	13,3	9	30	13	43,3	4	13,3	-	-
ABT4	6	20	11	36,7	12	40	1	3,3	-	-	3	10	9	30	11	36,7	6	20	1	3,3
ABT5	20	66,7	5	16,7	3	10	2	6,7	-	-	11	36,7	2	6,7	3	10	9	30	5	16,7
ABT6	10	33,3	11	36,7	7	23,3	2	6,7	-	-	4	13,3	7	23,3	9	30	9	30	1	3,3
ABT7	8	26,7	15	50	7	23,3	-	-	-	-	5	16,7	8	26,7	11	36,7	5	16,7	1	3,3
ABT8	14	46,7	5	16,7	7	23,3	4	13,3	-	-	13	43,3	2	6,7	5	16,7	7	23,3	3	10
ABT9	7	23,3	11	36,7	12	40	-	-	-	-	4	13,3	8	26,7	9	30	5	16,7	4	13,3
ABT10	-	-	1	3,3	2	6,7	16	53,3	11	36,7	1	3,3	-	-	-	-	2	6,7	27	90

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarına göre alan bilgisinde gelişim gösterdikleri görülmektedir. Testin her sorusunda ve konusunda puanları ve cevap kategorilerindeki artışlar görülmektedir.

Uygulanan ön testte on sorunun sekizine öğretmen adayları “çok iyi” cevap veremezken dil öğrenme stratejileri eğitimi programından sonra bu sekiz sorunun yedisine “çok iyi” düzeyde cevaplar vermiştir.

Öğretmen adaylarının 10. soruda çok başarılı olduğu görülmektedir. 27 katılımcı (%90) bu soruya “çok iyi” cevap vermiştir. Hiçbir katılımcının “çok iyi” düzeyde cevap vermediği soru ise 3. sorudur. Bu bölümde her soru ve cevapları ile ilgili ayrıntılı analizler ve öğretmen adaylarının cevaplarından oluşan doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Alan Bilgisi Testi kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen 10 soru ve katılımcıların genel görünümünü yansıtan örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir. Alan Bilgisi Testi 1. sorusu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “temel kavramlar” konusuna ilişkin olarak hazırlanmıştır.

“ 1. Ana dili, yabancı dil, ikinci dil, hedef dil” kavramlarını tanımlayınız.”

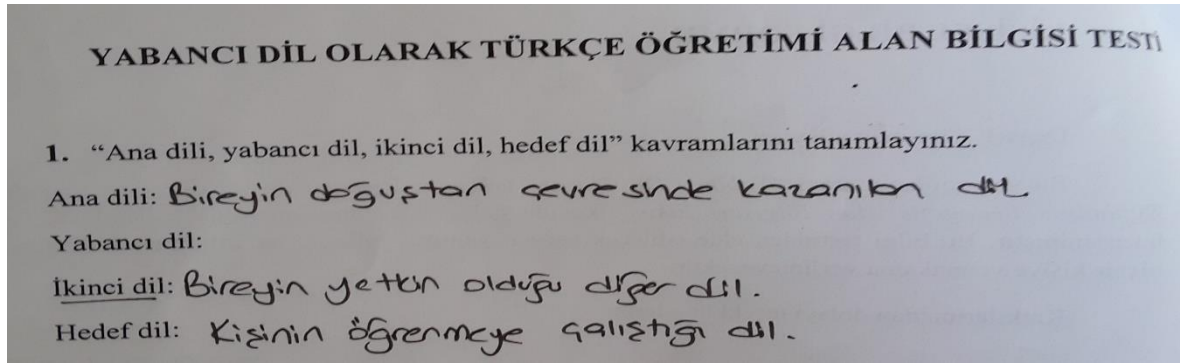
Ana dili:

Yabancı dil:

İkinci dil:

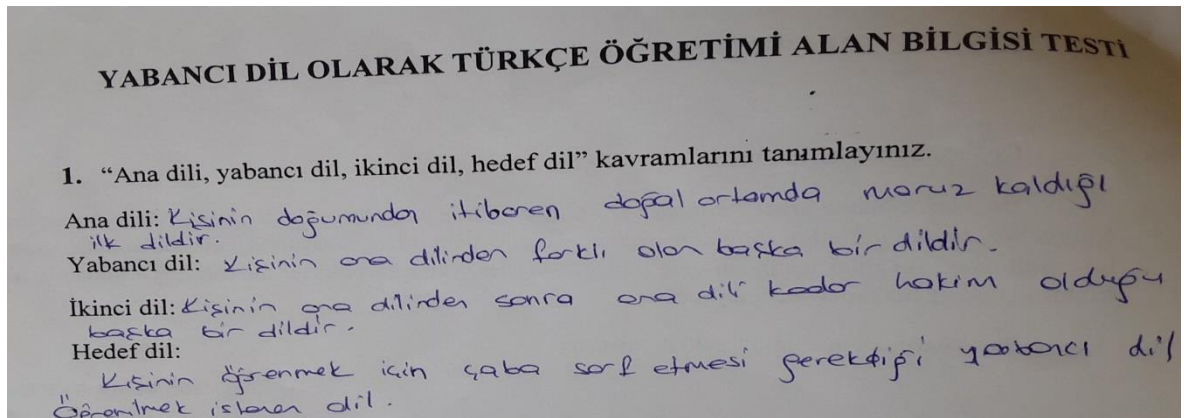
Hedef dil:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “temel kavramlar” konusu bağlamında hazırlanan bu soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kapsamında bilişsel süreçlerden “hatırlama” basamağındadır. Bu soruya 20 katılımcının (%66,7) “iyi” düzeyde, 7 katılımcının (%23,3) “çok iyi” düzeyde cevap verdiği görülmektedir. Cevaplar bu iki kategoride yoğunlaşmıştır.



Şekil 5. D23 öğretmen adayının ABT 1. sorusuna verdiği cevap

Şekil 5’te öğretmen adayı D23 verilen dört temel kavramdan üçünü doğru bir şekilde cevaplamış ve 4 üzerinden 3 puan alarak cevabı “iyi” düzeyde değerlendirilmiştir. Bu şekilde sadece bir temel kavramı boş bırakanlar ya da yanlış tanımlayanlar katılımcıların 2/3’ünü oluşturmaktadır.



Şekil 6. D10 öğretmen adayının ABT 1. sorusuna verdiği cevap

Şekil 6’da öğretmen adayı D10 sorudaki tüm kavramları doğru bir şekilde tanımlamış ve dört üzerinden dört puan alarak “çok iyi” düzeyde bir cevap vermiştir. Bu şekilde dört kavramı da doğru cevaplayan 7 (%23,3) katılımcı bulunmaktadır.

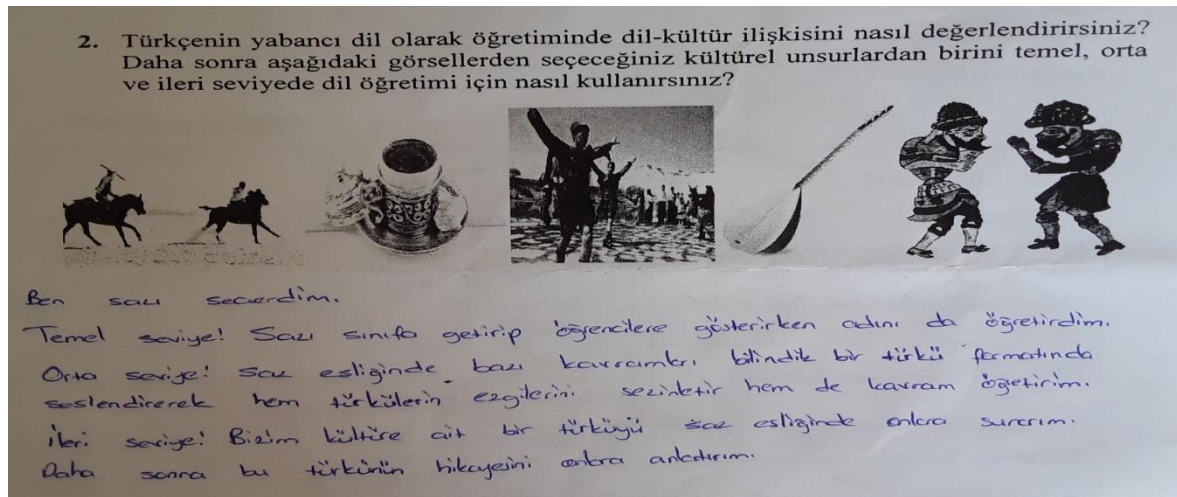
Alan Bilgisi Testi 2. sorusu “dil-kültür ilişkisi” konusu esas alınarak hazırlanmıştır.

“ 2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil-kültür ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz? Daha sonra aşağıdaki görsellerden seçeceğiniz kültürel unsurlardan birini temel, orta ve ileri seviyede dil öğretimi için nasıl kullanırsınız?



Şekil 7. ABT 2. sorusunun görselleri

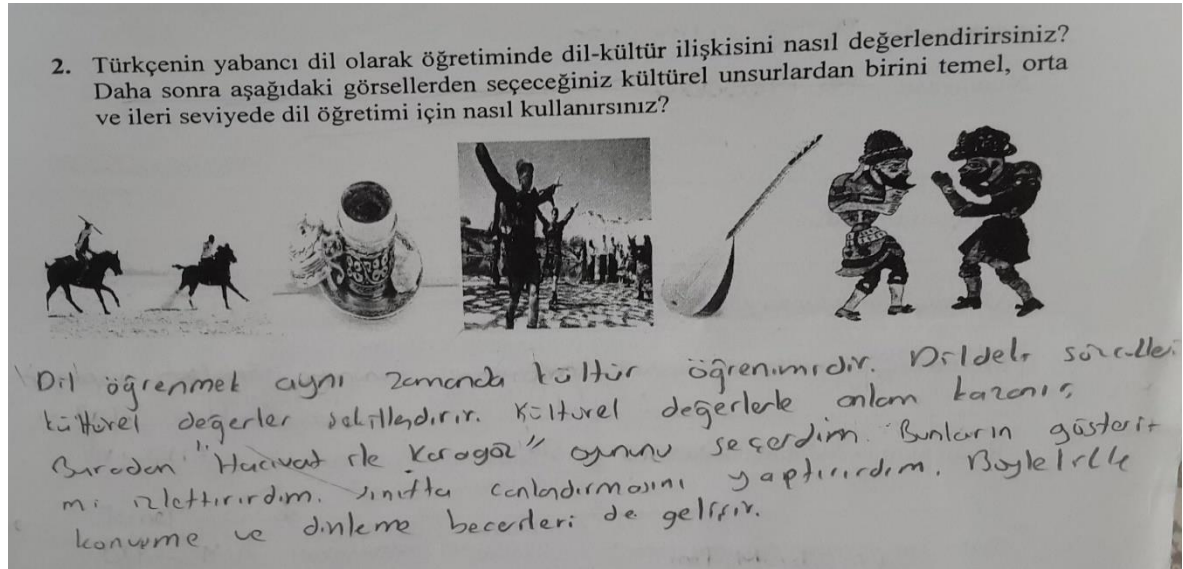
YBT’ye göre bilişsel süreçlerden “değerlendirme” basamağında yer alan 2. soru hem dil-kültür ilişkisini hem de kültürel unsurları dil öğretimi çerçevesinde düzeylere göre kullanmayı ölçmek için geliştirilmiştir. Dil- kültür ilişkisi bir puan, kültürel unsurlardan herhangi birinin temel, orta ve ileri seviyede kullanımı birer puandır. Bu soruya 12 katılımcının (%40) “iyi” düzeyde, 8 katılımcının (%26,7) “orta” düzeyde cevap verdiği görülmektedir. Cevaplar bu iki kategoride yoğunlaşmıştır.



Şekil 8. D7 öğretmen adayının ABT 2. sorusuna verdiği cevap

Şekil 8’de öğretmen adayı D7 dil-kültür ilişkisinden bahsetmemiş, kültürel unsurlardan sazi seçerek düzeylere göre dil öğretiminde nasıl kullanabileceğini ifade etmiştir. Her seviye için doğru bir şekilde açıklayan öğretmen adayı D7 bu soruya “iyi” düzeyde cevap vererek üç puan almıştır. Bu şekilde cevaplayanlar katılımcıların %40’ını oluşturmaktadır.

“Orta” düzeyde cevap kategorisine örnek aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 9. D16 öğretmen adayının ABT 2. sorusuna verdiği cevap

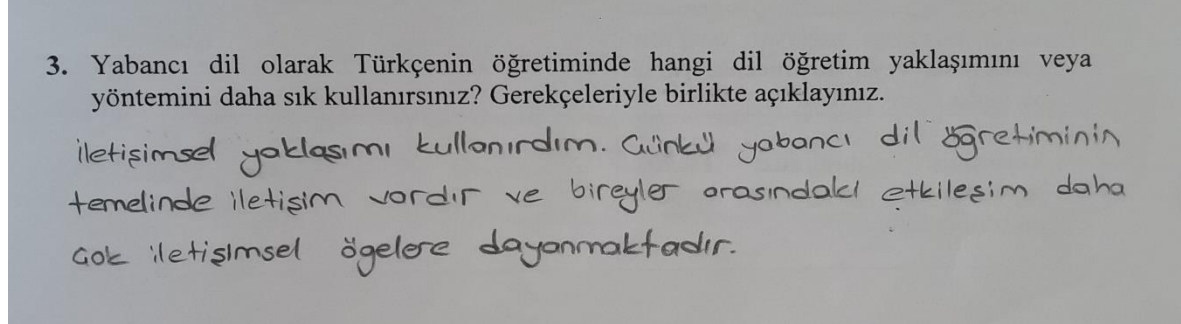
Öğretmen adayı D16 Şekil 9’da dil-kültür ilişkisini kısaca açıklamış ve kültürel unsurlardan “Karagöz ve Hacivat” ı seçmiştir. Dil seviyelerini belirtmeden canlandırma tekniğini kullanmayı, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapacağını ifade etmiştir. D16 dil öğretim uygulamalarını dil seviyelerine göre sınıflamadığı için bu soruya verdiği cevap “orta” kategoride yer almıştır.

Alan Bilgisi Testi 3. sorusu yabancı dil öğretimindeki “yaklaşım ve yöntemler” konusu ile ilgilidir.

“ 3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hangi dil öğretim yaklaşımını veya yöntemini daha sık kullanırsınız? Gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.”

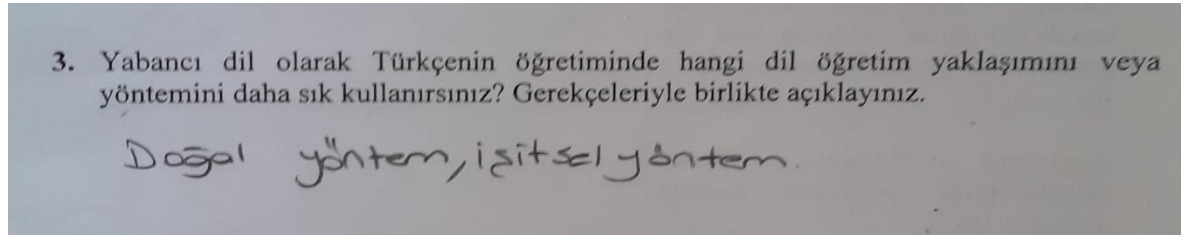
YBT’ye göre bilişsel süreçler basamağının ilki olan “hatırlama” basamağında yer alan bu soruda katılımcılara tercih edilen “yaklaşım ve yöntemler” gerekçeleriyle birlikte sorulmuştur.

Yapılan analizde öğretmen adaylarının çoğu “orta” ve “zayıf” düzeyde cevaplar verdiği belirlenmiştir. Katılımcıların 13’ü (%43,3) orta; 9’u (%30) zayıf düzeyde cevaplandırmıştır.



Şekil 10. D2 öğretmen adayının ABT 3. sorusuna verdiği cevap

Şekil 10’da öğretmen adayı D2 daha sık kullandığı öğretim yaklaşımını iletişimsel yaklaşım olarak belirtmiş ve bunun da gerekçesini bir madde ile (iletişimsel öğeler) açıklamıştır. Bu sorudan iki puan aldığı için cevabı “orta” düzeyde bir cevaptır.



Şekil 11. D4 öğretmen adayının ABT 3. sorusuna verdiği cevap

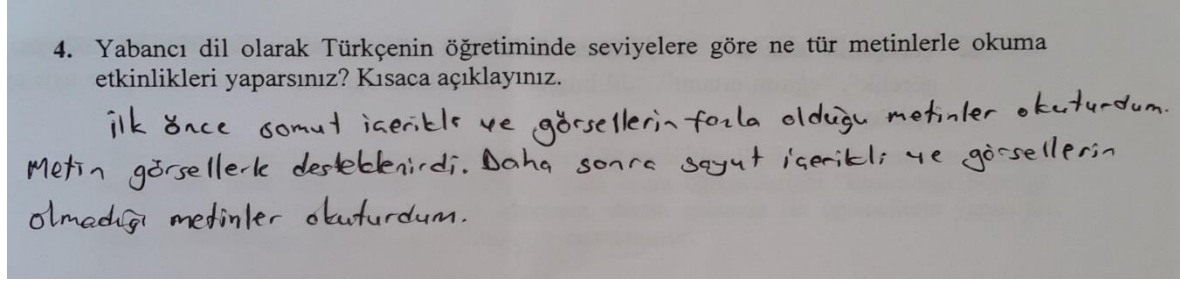
Şekil 11’de öğretmen adayı D4, ABT 3. sorusunu “doğal yöntem ve işitsel yöntem” olarak cevaplamıştır. Katılımcı sadece daha sık kullandığı yöntemlerin ismini yazdığı ve herhangi bir gerekçe ile açıklamadığı için bu sorudan bir puan alarak cevabı “zayıf” düzeyde değerlendirilmiştir.

Alan Bilgisi Testi 4. sorusu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “okuma becerisi” ile ilgilidir.

“ 4. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde seviyelere göre ne tür metinlerle okuma etkinlikleri yaparsınız? Kısaca açıklayınız.”

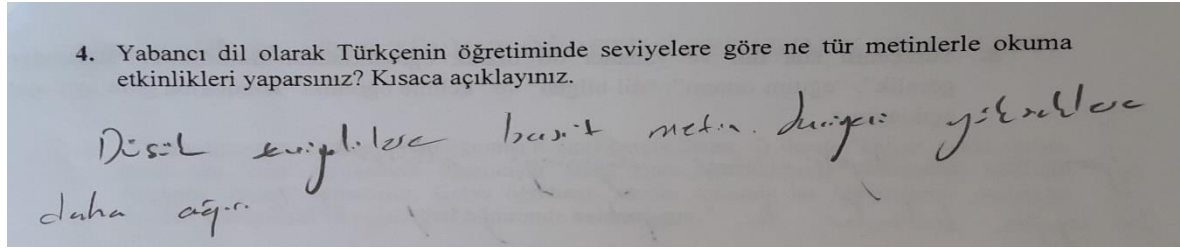
Bu soru YBT bilişsel süreç basamaklarından “kavrama” basamağına yöneliktir. Öğretmen adayından okuma becerisi ile dil öğretim seviyelerine uygun okuma metinlerini bağdaştırması istenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların cevaplarının üç

kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının 11'i (%36,7) orta, 9'u (%30) zayıf ve 6'sı (%20) iyi düzeyde cevaplar vermiştir.



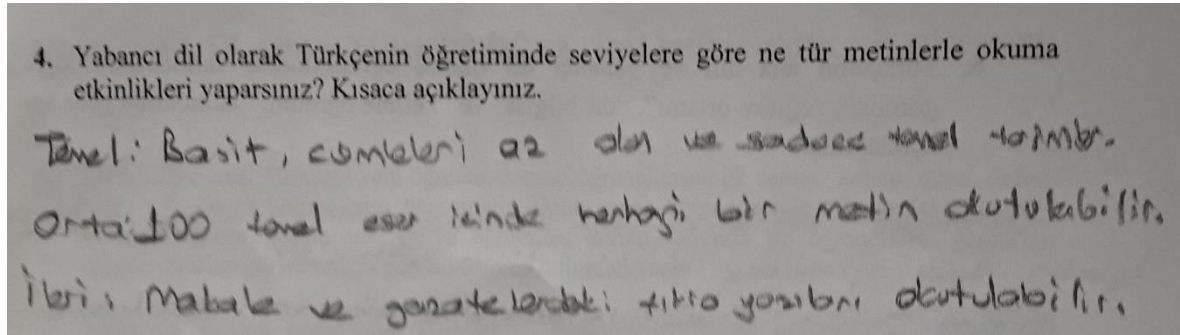
Şekil 12. D3 öğretmen adayının ABT 4. sorusuna verdiği cevap

Şekil 12’de öğretmen adayı D3, ABT 4. sorusuna somut ve soyut içerikli metinlerle okuma etkinlikleri yaparım şeklinde ifade etmiştir. Açık bir şekilde dil öğretim seviyeleri ile ilgili bir sınıflamadan bahsetmeden başlangıç ve daha ileri düzeyler için yapılmış açıklamalardan dolayı katılımcının cevabı “orta” nitelikte değerlendirilmiştir.



Şekil 13. D9 öğretmen adayının ABT 4. sorusuna verdiği cevap

D9 öğretmen adayı ABT 4. sorusuna verdiği cevapta genel ifadeler kullandığı için (basit, ağır, vb.) cevabı “zayıf” düzeyde değerlendirilmiştir.



Şekil 14. D15 öğretmen adayının ABT 4. sorusuna verdiği cevap

Şekil 14'te öğretmen adayı D15 her seviye için okuma metinleri ile ilgili bilgiler vermiştir. Orta ve ileri seviye için açık bir şekilde metin türlerini aktarmış (makale, gazete, vb.) ancak temel seviyede verdiği cevapta genel ifadeler kullanmıştır. Bu bağlamda katılımcı dört üzerinden üç puana denk gelen “iyi” düzeyde bir cevap verdiği belirlenmiştir.

Alan Bilgisi Testi 5. sorusu “ana dili öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi arasındaki benzerlikler” konusu bağlamında hazırlanmıştır.

“ 5. Ana dili öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi arasındaki benzerliklerden dördünü temel dil becerileri bağlamında yazıp kısaca açıklayınız.

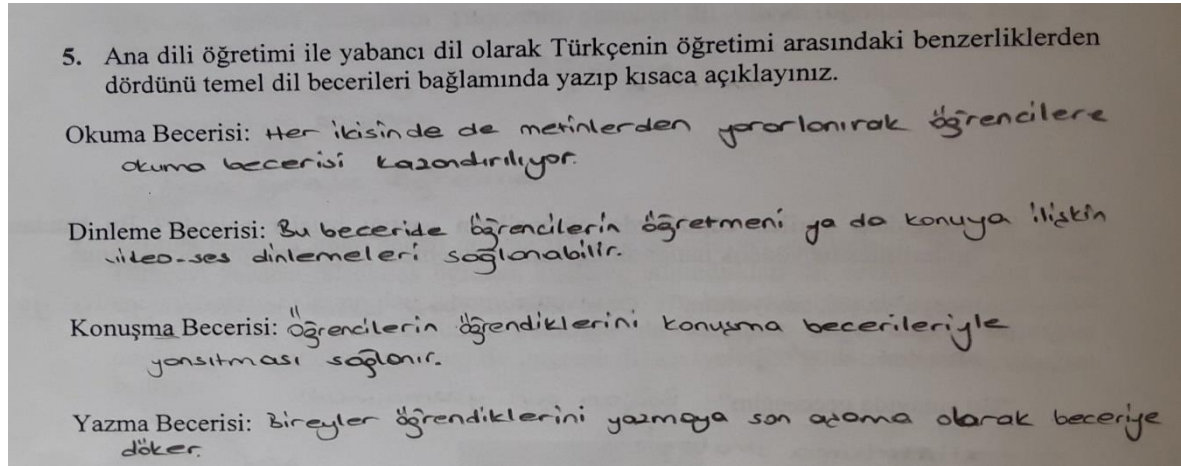
Okuma Becerisi:

Dinleme Becerisi:

Konuşma Becerisi:

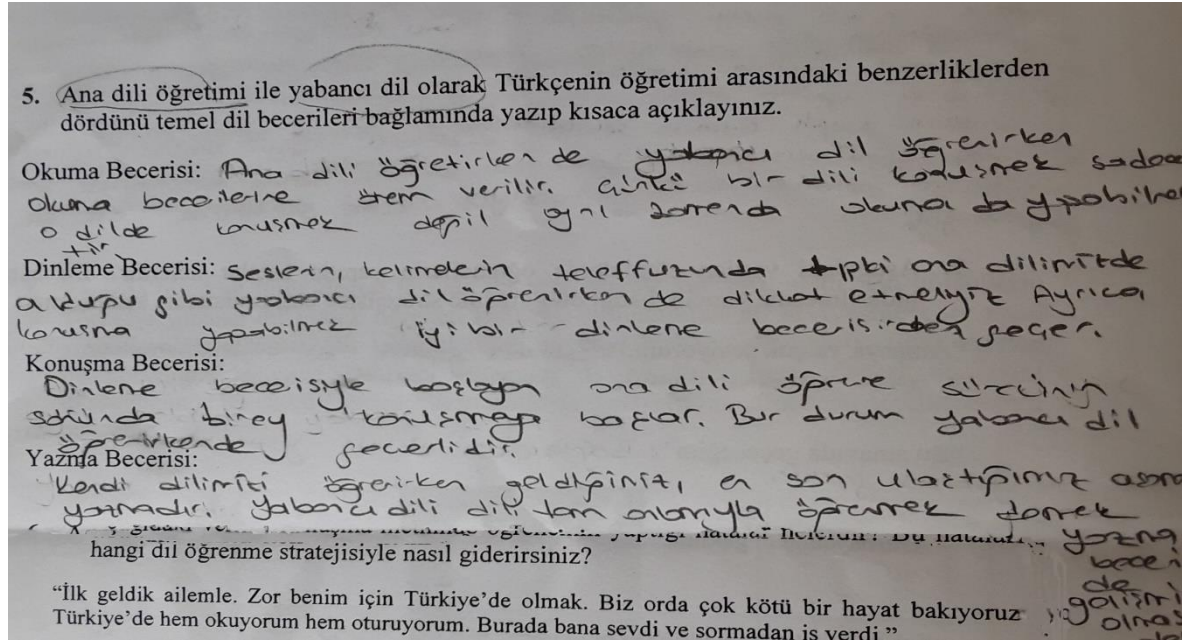
Yazma Becerisi:”

ABT 5. sorusu YBT'ye göre bilişsel süreçlerden analiz basamağında yer almaktadır. Öğretmen adaylarından dört temel dil becerisini ana dili ve yabancı dil öğretimi arasındaki benzerlikler bağlamında ele alması istenmiştir. Elde edilen bulgulara katılımcıların 11'i (%36,7) bu soruya doğru cevap verememiş “boş/yanlış” düzeyde cevap kategorisinde yer almıştır. Öğretmen adaylarının 9'u (%30) “iyi” düzeyde cevap vermiştir. Bu soruda dikkat çeken nokta ise ön testte “çok iyi” düzeyde bir cevap bulunmazken son testte katılımcıların 5'i (%16,7) “çok iyi” düzeyde cevaplandırmıştır.



Şekil 15. D8 öğretmen adayının ABT 5. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D8, ABT 5. sorusuna vermiş olduğu cevapta okuma becerisi ile ilgili olarak genel bir ifadeye başvurmuş, diğer becerilerde ise daha açıklayıcı nitelikte benzerlikleri ele almıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda vermiş olduğu cevap “iyi” düzeyde kabul edilmiştir.



Şekil 16. D17 öğretmen adayının ABT 5. sorusuna verdiği cevap

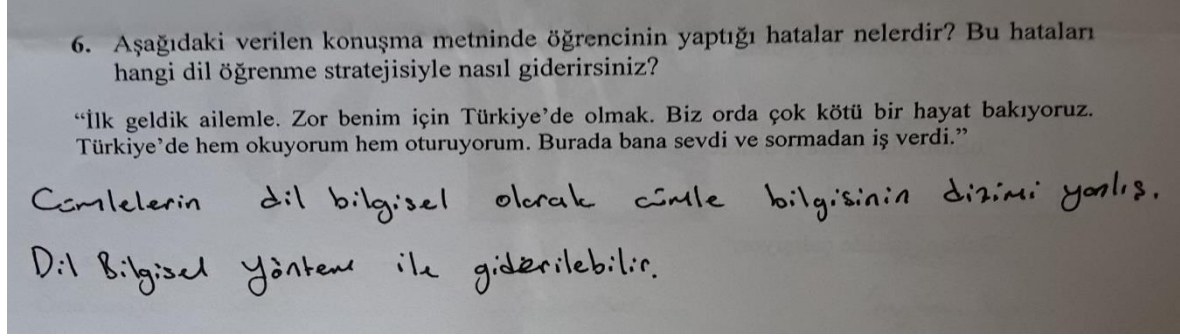
Şekil 16’da öğretmen adayı D17, ABT. 5. sorusunda ana dili öğretimi ve YADOT arasındaki benzerlikleri doğru bir şekilde açıklamış ve bu sorudan tam puan alarak “çok iyi” düzeyde şeklinde değerlendirilmiştir.

Alan Bilgisi Testi 6. sorusu “konuşma becerisi” konusu kapsamında hazırlanmıştır.

“ 6. Aşağıda verilen konuşma metninde öğrencinin yaptığı hatalar nelerdir? Bu hataları hangi dil öğrenme stratejisiyle, nasıl giderirsiniz?

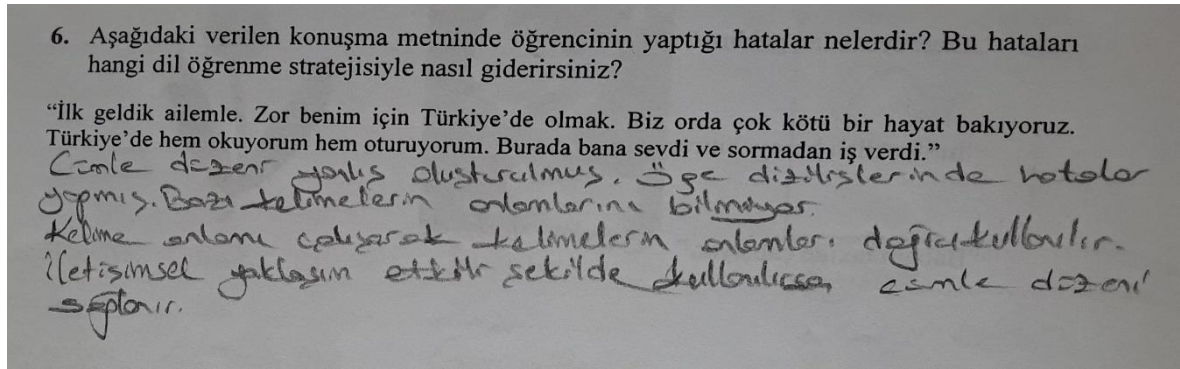
“İlk geldik ailemle. Zor benim için Türkiye’de olmak. Biz orda çok kötü bir hayat bakıyoruz. Türkiye’de hem okuyorum hem oturuyorum. Burada bana sevdi ve sormadan iş verdi.”

Bu soru, bilişsel süreçlerden “uygulama” basamağına göre hazırlanmıştır. Öğretmen adayından konuşma metninde yabancı öğrencinin yapmış olduğu hataları belirlemesi ve bu hataları dil öğrenme stratejilerini kullanarak gidermesi istenmiştir. Bu soru ile ilgili elde edilen bulgularda katılımcıların “iyi” ve “orta” kategoride aynı sayıda (n=9, %30) cevap verdikleri ortaya çıkmıştır.



Şekil 17. D28 öğretmen adayının ABT 6. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D28 bu soruda öğrencinin yapmış olduğu hatayı belirlemiş ve hangi dil öğrenme stratejisiyle değil de hangi yöntemle hatayı gidereceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak “zayıf” düzeyde bir cevap verdiği şeklinde bir değerlendirme yapılmıştır.



Şekil 18. D29 öğretmen adayının ABT 6. sorusuna verdiği cevap

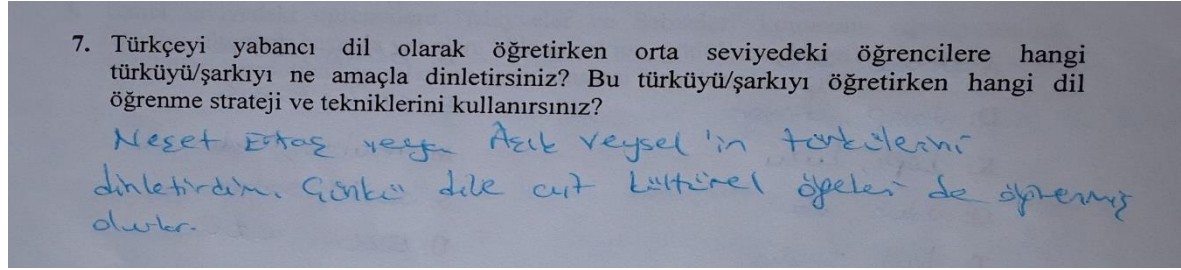
Şekil 18’de öğretmen adayı D29, yapılan hataları birer birer belirlemiş, hataları gidermek için neler yapılabileceğini ifade etmiş bunun yanında soruda istenen dil öğrenme stratejisi yerine bir dil öğretim yaklaşımını yazmasından dolayı cevabı “iyi” düzeyde şeklinde değerlendirilmiştir.

Alan Bilgisi Testi 7. sorusu “konuşma becerisi” konusu ile ilgili olarak hazırlanmıştır.

“ 7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken orta seviyedeki öğrencilere hangi türküyü/şarkıyı ne amaçla dinletirsiniz? Bu türküyü/şarkıyı öğretirken hangi dil öğrenme strateji ve tekniklerini kullanırsınız?”

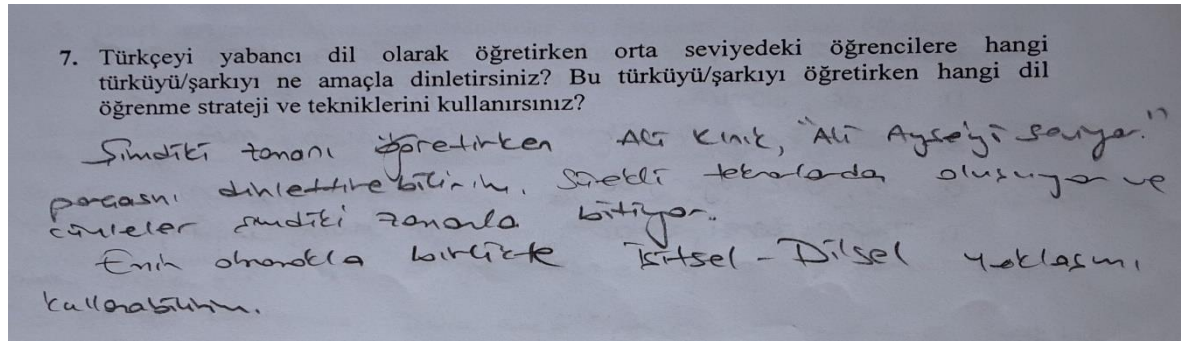
7. soru YBT’de yer alan bilişsel süreç basamaklarından “uygulama” basamağı kapsamında hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarına orta seviyede kullanacağı bir müzik parçasının hangi dil öğretim stratejisi ve tekniği ile öğretileceğine ilişkin yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcılardan 11’i (%36,7) orta düzeyde, 8’i (%26,7) “zayıf” düzeyde, 5’i (%16,7) “iyi” düzeyde cevaplar vermiştir. Bulgularda dikkat çeken özellik uygulama

öncesinde hiçbir katılımcının “iyi” ve “çok iyi” düzeyde cevap veremediği ancak uygulama sonrasında bu düzeylerde cevapların verildiği görülmüştür.



Şekil 19. D21 öğretmen adayının ABT 7. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D21, 7. soruya verdiği cevapta hangi türkülerini ne amaçla dinleteceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcı, bu türkülerini öğretirken hangi dil öğretim stratejisi ve tekniğini kullanacağı ile ilgili bir ifade belirtmemiştir.



Şekil 20. D30 öğretmen adayının ABT 7. sorusuna verdiği cevap

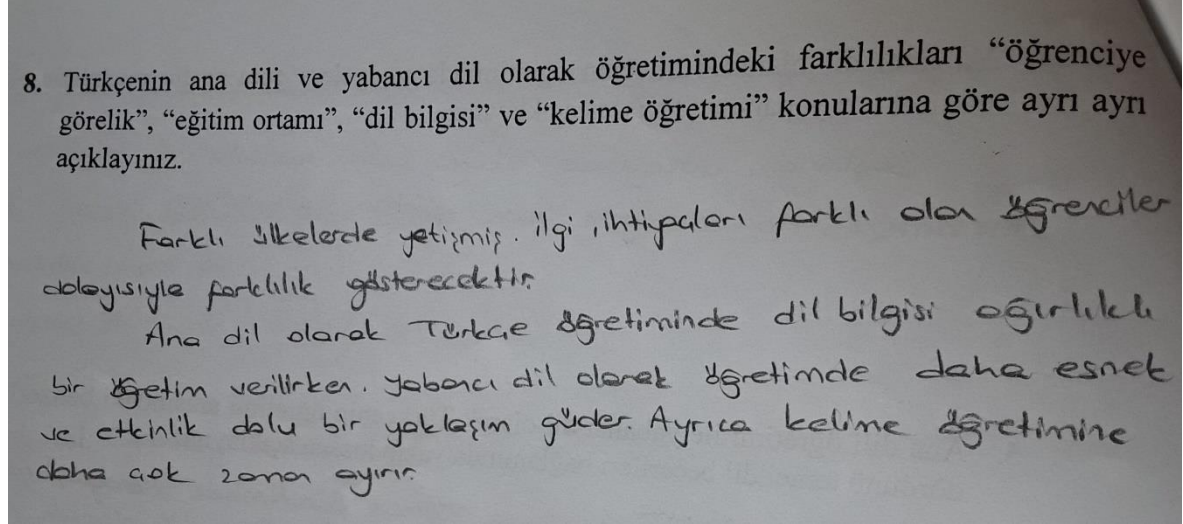
Şekil 20’de öğretmen adayı D30, 7. soruya ilişkin vermiş olduğu cevapta dinleteceği şarkıyı ve ne amaçla dinleteceğini açık bir şekilde belirtmiştir. Ayrıca hangi dil öğretim yaklaşımından yararlanacağını da ifade eden katılımcının bu cevabı “iyi” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Alan Bilgisi Testi 8. sorusu “ana dili öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi arasındaki farklılıklar” konusu bağlamında hazırlanmıştır.

“ 8. Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimindeki farklılıkları “öğrenciye görelilik”, “eğitim ortamı”, “dil bilgisi” ve “kelime öğretimi” konularına göre ayrı ayrı açıklayınız.”

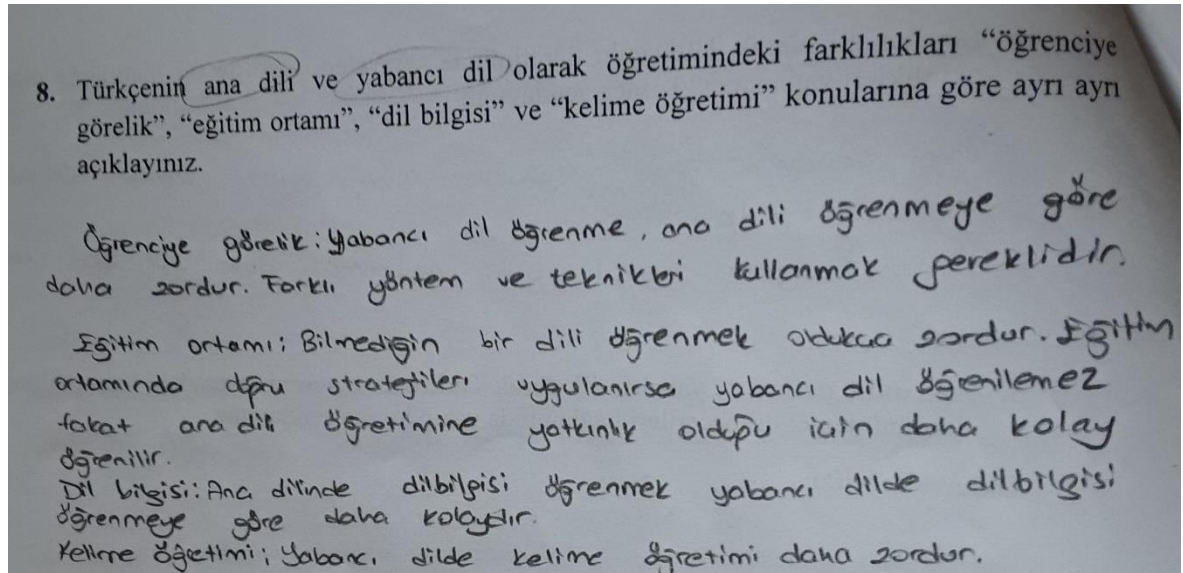
ABT 8. sorusu YBT’ye göre bilişsel süreçlerden analiz basamağında yer almaktadır. Öğretmen adaylarından soruda verilen dört konunun farklılıklar bağlamında ele alması istenmiştir. Katılımcıların 13’ü (%43,3) bu soruya doğru cevap verememiş “boş/yanlış”

düzeyde cevap kategorisinde yer almıştır. Öğretmen adaylarının 7'si (%23,3) "iyi" düzeyde 5'i (%16,7) "orta" düzeyde cevap vermiştir. Ön testte "çok iyi" düzeyde bir cevap bulunmazken son testte katılımcıların 3'ü (%10) "çok iyi" düzeyde cevap vermiştir.



Şekil 21. D13 öğretmen adayının ABT 8. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D13, sekizinci soruya vermiş olduğu cevapta dil bilgisi ve kelime öğretimi konusu ile ilgili olarak farklılıkları belirtmiştir. Diğer iki konuya ilişkin herhangi bir farklılığı ifade etmediği için "orta" düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 22. D14 öğretmen adayının ABT 8. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D14, sekizinci soruya vermiş olduğu cevapta dört konu ile ilgili farklılıkları ifade etmiş ancak dil bilgisi ve kelime öğretimi konularında genel ifadeler kullanmıştır. Bunun sonucunda katılımcının cevabı “iyi” düzey olarak değerlendirilmiştir.

Alan Bilgisi Testi 9. sorusu “yazma becerisi” kapsamında hazırlanmıştır.

“ Aşağıda verilen cümlelerde öğrencilerin yaptığı hatalar nelerdir? Bu hataların giderilmesine yönelik hangi dil öğrenme stratejisine başvurursunuz, açıklayınız.

“Amasya’ya çok seviyorum.” :

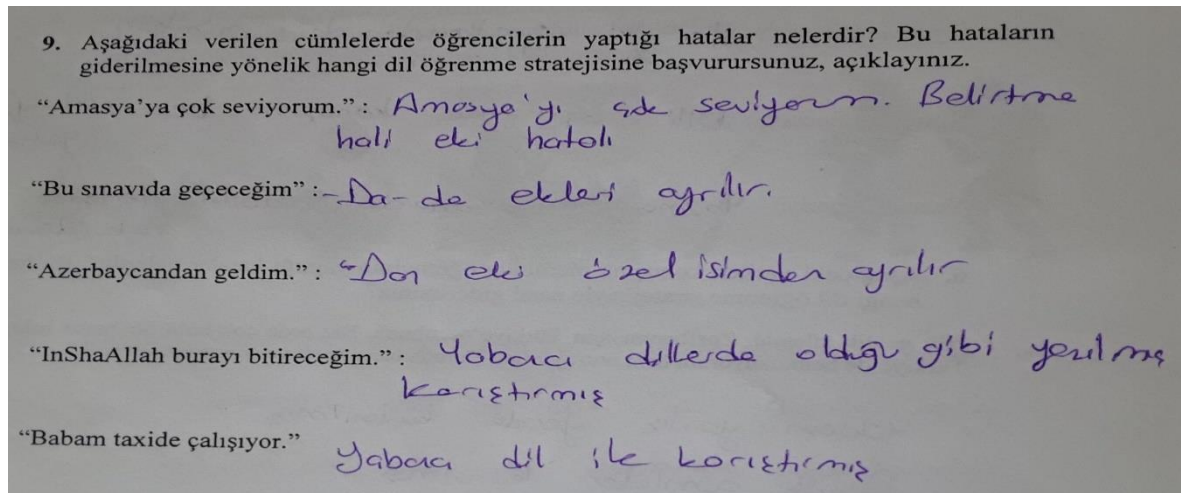
“Bu sınavıda geçeceğim” :

“Azerbaycandan geldim.” :

“InShaAllah burayı bitireceğim.” :

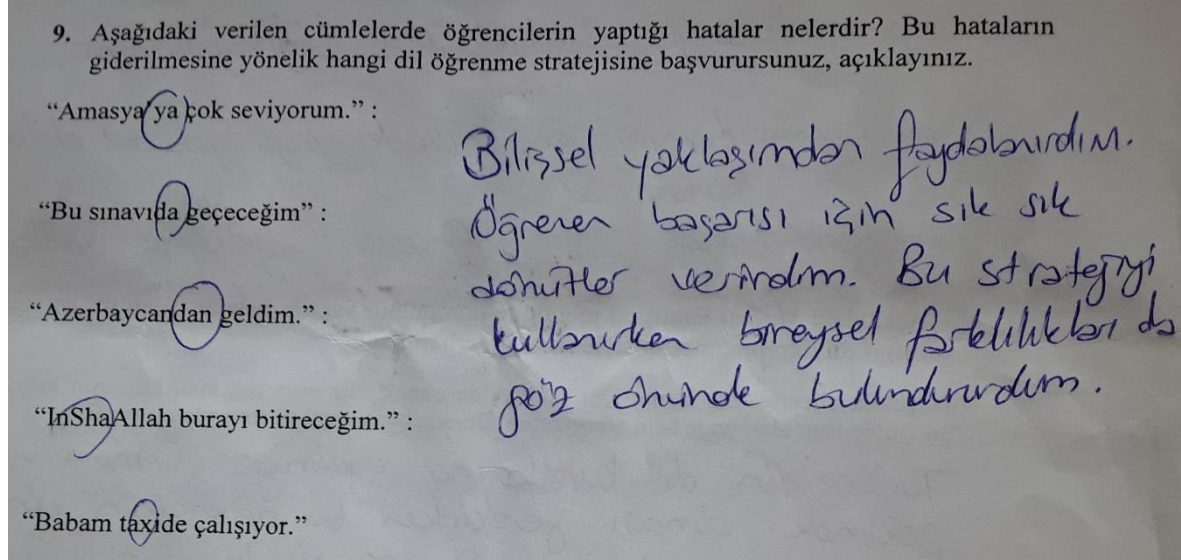
“Babam taxide çalışıyor.”

Dokuzuncu soru YBT’de “uygulama” basamağına göre hazırlanmıştır. Bu soru öğrencilerin yapmış olduğu yazım hatalarını ve bu hataların hangi dil öğrenme stratejisi ile giderilebileceğini belirlemek amacıyla yöneltilmiştir. Elde edilen bulgularda 9 (%30) katılımcı “orta” düzeyde, 8’i (%26,7) “zayıf” düzeyde cevap vermiştir. Katılımcıların uygulama öncesi “iyi” ve “çok iyi” düzeyde cevaplar veremediği ancak uygulama sonrasında 5 (%16,7) “iyi” , 4 (%13,3) “çok iyi” düzeyde cevaplar vermiş oldukları dikkatlerden kaçmamıştır.



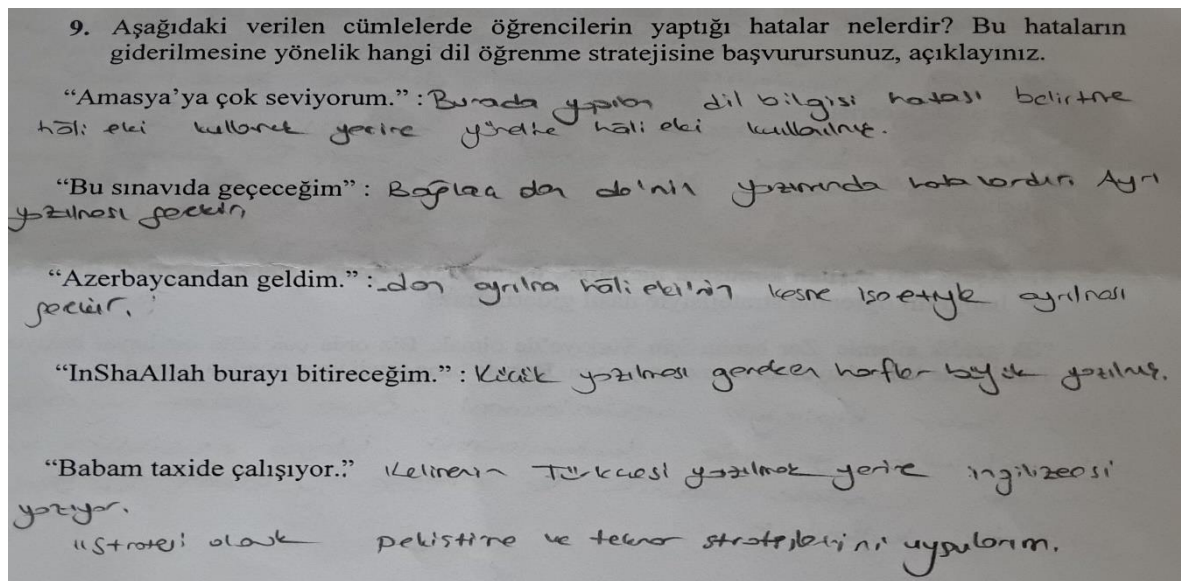
Şekil 23. D18 öğretmen adayının ABT 9. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D18, dokuzuncu soruya vermiş olduğu cevapta öğrencinin yapmış olduğu yazım yanlışlarını ifade etmiştir. Bu hataların giderilmesine yönelik bir strateji belirtmediği için “orta” düzeyde bir cevap olarak nitelendirilmiştir.



Şekil 24. D20 öğretmen adayının ABT 9. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D20, dokuzuncu soruya vermiş olduğu cevapta öğrencinin yapmış olduğu hataları kelime üzerinde yuvarlak içine almış ancak hangi konu ile ilgili olduğunu belirtmemiştir. Bunun yanında bu hataların giderilmesine yönelik kullanılabilecek dil öğretim yaklaşımını ve nasıl kullanacağını ifade ederek “iyi” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 25. D17 öğretmen adayının ABT 9. sorusuna verdiği cevap

Şekil 25'te öğretmen adayı D17, dokuzuncu soruda verilen tüm hataları belirlemiş ve bu hataları gidermek adına kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerini de ifade etmesinden dolayı “çok iyi” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Alan Bilgisi Testi 10. sorusu “kelime ve söz varlığı” konusu kapsamında hazırlanmıştır.

“ Temel düzeyde yabancı öğrencilere Türk alfabesini öğretirken “a”, “b”, “d”, “e”, “k”, “m”, “o”, “s”, “t” ve “ü” ile başlayan en az ikişer tane sözcük yazınız.

A:

B:

D:

E:

K:

M:

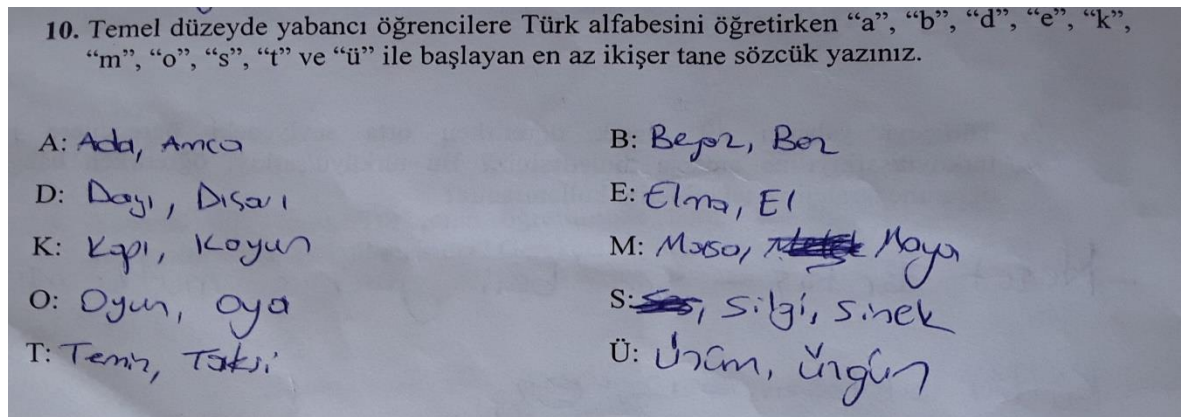
O:

S:

T:

Ü:

Alan Bilgisi Testi onuncu sorusu YBT'nin “kavrama” basamağına göre hazırlanmış bir sorudur. Öğretmen adaylarının en başarılı oldukları bu soruda %90 oranında “çok iyi” düzeyde cevap karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında 2 katılımcı (%6,7) ise “iyi” düzeyde cevaplandırmıştır. Sadece bir katılımcı bu soruyu boş bıraktığı için “boş/yanlış” şeklinde değerlendirilmiştir. Temel seviyedeki kelime ve söz varlığına yönelik bu sorunun cevaplarından iki örnek Şekil 24 ve 25'te verilmiştir.



Şekil 26. D5 öğretmen adayının ABT 10. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D5, alan bilgisi son sorusuna “bez ve maya” kelimeleri dışında vermiş olduğu örnek kelimelerle “çok iyi” düzeyde bir cevap verdiği belirlenmiştir.

10. Temel düzeyde yabancı öğrencilere Türk alfabesini öğretirken “a”, “b”, “d”, “e”, “k”, “m”, “o”, “s”, “t” ve “ü” ile başlayan en az ikişer tane sözcük yazınız.

A: araba, anne

B: bebek, beşik

D: dede, destan

E: elma, elbise

K: kitap, koltuk

M: masa, merdiven

O: okul, orman

S: sevgi, sıcak

T: tarım, tarak

Ü: üzüm, üke

Şekil 27. D24 öğretmen adayının ABT 10. sorusuna verdiği cevap

Şekil 27’de öğretmen adayı D24, onuncu soruya “destan, tarım, beşik, sevgi” kelimeleri dışında “çok iyi” düzeyde bir cevap vermiş olduğu tespit edilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi’ne İlişkin Bulgular

Pedagojik Bilgi Testi toplam 8 konu ve 10 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrası uygulanan bu teste ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Bireyler ön test, son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 33

Pedagojik Bilgi Testi Son Test Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ort.	S.s	Düzeltilmiş Ort.
Deney	16.18	7.25	16.22
Kontrol	12.40	7.20	12.36

Tablo 33’te deney grubunun son test puan ortalaması 16.18 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 12.40’tır. Deney grubunun kontrol grubuna göre son test puanı daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 34

Pedagojik Bilgi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Pedagojik Bilgi Ön Test	50.37	1	50.37	.96	.330
Grup	222.63	1	222.63	4.26	.044*
Hata	2977.44	57	52.24		
Toplam	3241.88	59			

Not: K.T: Kareler Toplamı, s.d: Serbestlik derecesi, K.O: Kareler Ortalaması, $p<.05^*$.

Tablo 34’te görüldüğü üzere Tek Yönlü ANCOVA sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik bilgi testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(1, 57)= 4.26, p<.05$). Başka bir ifadeyle geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin pedagojik bilgi düzeylerinin geliştirilmesinde dil öğrenme stratejileri eğitimi programı anlamlı bir şekilde etkili olmuştur.

Pedagojik Bilgi Testi ile ilgili daha ayrıntılı veriler elde etmek ve öğretmen adaylarının her soruya ilişkin cevapların frekans-yüzde dağılımı Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Deney Grubunun Pedagojik Bilgi Testi Cevaplarının Frekans-Yüzde Dağılımı

Soru	Uygulama Öncesi										Uygulama Sonrası									
	Boş/Yanlış		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi		Boş/Yanlış		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PBT1	19	63,3	4	13,3	3	10	3	10	1	3,3	11	36,7	5	16,7	8	26,7	6	20	-	-
PBT2	8	26,7	7	23,3	7	23,3	4	13,3	4	13,3	3	10	1	3,3	8	26,7	7	23,3	11	36,7
PBT3	7	23,3	1	3,3	3	10	14	46,7	5	16,7	3	10	3	10	2	6,7	7	23,3	15	50
PBT4	20	66,7	3	10	7	23,3	-	-	-	-	8	26,7	5	16,7	6	20	10	33,3	1	3,3
PBT5	26	86,7	1	3,3	-	-	1	3,3	2	6,7	14	46,7	4	13,3	3	10	4	13,3	5	16,7
PBT6	22	73,3	4	13,3	3	10	1	3,3	-	-	19	63,3	3	10	4	13,3	4	13,3	-	-
PBT7	28	93,3	2	6,7	-	-	-	-	-	-	13	43,3	4	13,3	2	6,7	8	26,7	3	10
PBT8	14	46,7	8	26,7	6	20	2	6,7	-	-	6	20	5	16,7	6	20	11	36,7	2	6,7
PBT9	29	96,7	1	3,3	-	-	-	-	-	-	12	40	4	13,3	8	26,7	5	16,7	1	3,3
PBT10	19	63,3	7	23,3	2	6,7	2	6,7	-	-	15	50	8	26,7	6	20	1	3,3	-	-

Tablo 35 incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarına göre pedagojik bilgilerinde gelişim sağlanmıştır. Testin her sorusunda ve konusunda puanları ve cevap kategorilerindeki artışlar açıkça görülmektedir. Uygulanan ön testte on sorunun altısında öğretmen adayları “çok iyi” cevap veremezken dil öğrenme stratejileri eğitimi programından sonra bu altı sorunun dördünde “çok iyi” düzeyde cevaplar vermiştir.

Öğretmen adaylarının en başarılı oldukları soru 3. sorudur. 15 katılımcı (%50) bu soruya “çok iyi” cevap vermiştir.

Hiçbir katılımcının “çok iyi” düzeyde cevap vermediği sorular ise birinci, altıncı ve onuncu sorulardır.

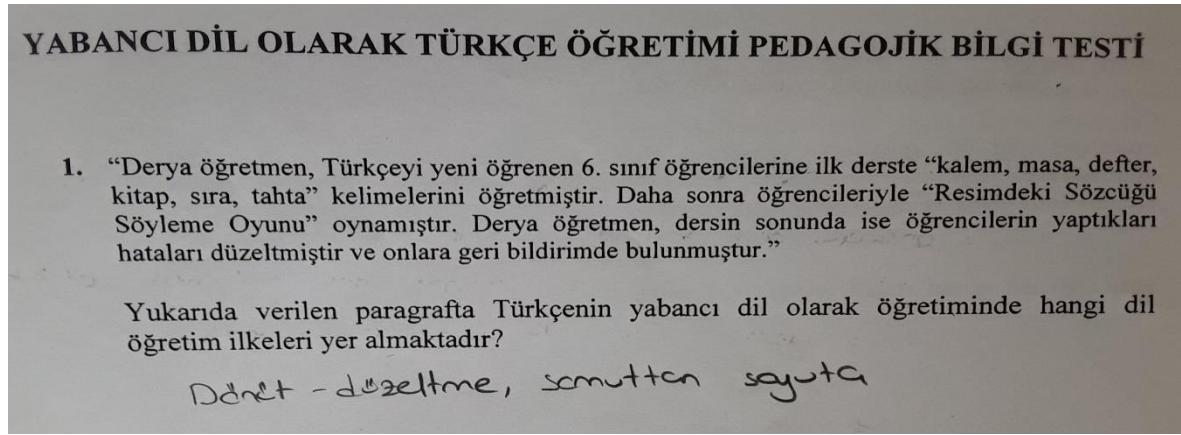
Bu bölümde her soru ve cevapları ile ilgili ayrıntılı analizler ve öğretmen adaylarının cevaplarından oluşan doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Pedagojik Bilgi Testi 1. sorusu “dil öğretim ilkeleri” konusu ile ilgili olarak hazırlanmıştır.

“Derya öğretmen, Türkçeyi yeni öğrenen 6. sınıf öğrencilerine ilk derste “kalem, masa, defter, kitap, sıra, tahta” kelimelerini öğretmiştir. Daha sonra öğrencileriyle “Resimdeki Sözcüğü Söyleme Oyunu” oynamıştır. Derya öğretmen, dersin sonunda ise öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmiştir ve onlara geri bildirimde bulunmuştur.”

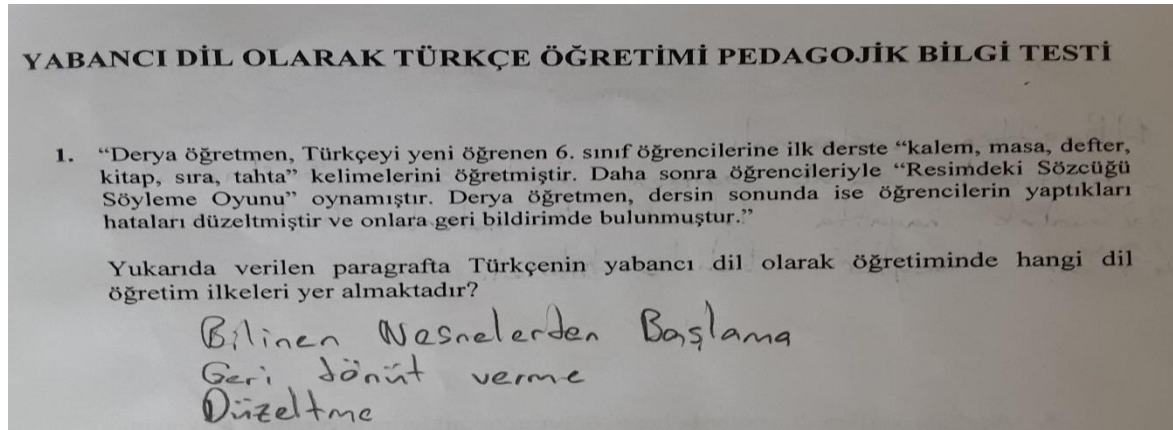
Yukarıda verilen paragrafta Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi dil öğretim ilkeleri yer almaktadır?

Pedagojik Bilgi Testi birinci sorusu bilişsel süreç basamaklarından “kavrama” basamağına göre hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bu soruya 11 katılımcı (%36,7) “boş/yanlış” düzeyde, 8 katılımcı (%26,7) “orta” düzeyde, 6 katılımcı (%20) “iyi” düzeyde ve son olarak 5 katılımcı (%16,7) “zayıf” düzeyde cevap verirken hiçbir katılımcı “çok iyi” düzeyde cevap verememiştir.



Şekil 28. D22 öğretmen adayının PBT 1. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D22, birinci soruya ilişkin iki dil öğretim ilkesini yazarak “orta” düzeyde bir cevap vermiştir.



Şekil 29. D25 öğretmen adayının PBT 1. sorusuna verdiği cevap

Şekil 29’da öğretmen adayı D25, birinci sorunun cevabı olarak üç öğretim ilkesini ifade ettiği için bu soruya ilişkin “iyi” düzeyde bir cevap verdiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 2. sorusu “öğretim stratejileri” konusu bağlamında hazırlanmıştır.

“ Aşağıda birtakım imge değeri taşıyan iki ayrı görsele yer verilmiştir. Bu görsellerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerce bulundukları dil seviyesine göre nasıl yorumlayabileceklerine dair tahminlerinizi birkaç kelimeyle yazınız. Ayrıca bu görsellerin yanında bulunan kutucuğa da kendiniz imge değeri taşıdığını düşündüğünüz bir çizim yapınız. Bu imgenin dil seviyelerine göre nasıl açıklanacağını belirtiniz.”



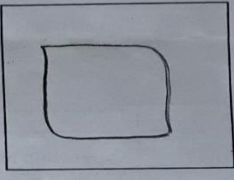
.....

Şekil 30. PBT 2. sorusunun görselleri

Temel seviye:
Orta seviye:
İleri seviye:

Bu testin ikinci sorusu bilişsel süreç basamaklarından “uygulama” basamağında yer almaktadır. Elde edilen bulguların sonucunda bu soruya katılımcıların 11’i (%36,7) “çok iyi” düzeyde, 8’i (%26,7) “orta” düzeyde, 7’si (%23,3) “iyi” düzeyde cevap vermişlerdir.

2. Aşağıda birtakım imge değeri taşıyan iki ayrı görsele yer verilmiştir. Bu görsellerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerce bulundukları dil seviyesine göre nasıl yorumlayabileceklerine dair tahminlerinizi bir veya birkaç kelimeyle yazınız. Ayrıca bu görsellerin yanında bulunan kutucuğa da kendiniz imge değeri taşıdığını düşündüğünüz bir çizim yapınız. Bu imgenin dil seviyelerine göre nasıl açıklanacağını belirtiniz.

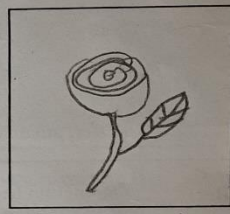


Temel seviye:	...Çiçek.....	...Güvercin.....	...Kare.....
Orta seviye:	...Lale.....	...Beyaz güvercin.....	...Beyaz kare.....
İleri seviye:	...Siyah lak.....	...Barış.....	...Akl. kare.....

Şekil 31. D4 öğretmen adayının PBT 2. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D4, bu soruya ilişkin verdiği cevapta birinci görseldeki imgenin temel ve orta seviyelerdeki kullanımı için doğru cevap verirken ileri seviyede istenilen cevabı verememiştir. İmge değeri taşıyan ikinci görsele ilişkin orta ve ileri seviyede uygun cevaplar vermiştir. Son kısımda kendi çizdiği imge ile ilgili olarak ileri seviye cevabı daha soyut kelimeler (diploması, kader, vb.) olabilirdi. Bu nedenle “iyi” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

2. Aşağıda birtakım imge değeri taşıyan iki ayrı görsele yer verilmiştir. Bu görsellerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerce bulundukları dil seviyesine göre nasıl yorumlayabileceklerine dair tahminlerinizi bir veya birkaç kelimeyle yazınız. Ayrıca bu görsellerin yanında bulunan kutucuğa da kendiniz imge değeri taşıdığını düşündüğünüz bir çizim yapınız. Bu imgenin dil seviyelerine göre nasıl açıklanacağını belirtiniz.

		
Temel seviye: Bir...çiçek	..Bir...kuş.....	..Bir...Çiçek...
Orta seviye: Lale.....	..Güvercin.....	..Gül.....
İleri seviye: Tasavvutta... Allah sembolü	..Barışın...Sembolü	..Tasavvutta... peygamberin sembolü.

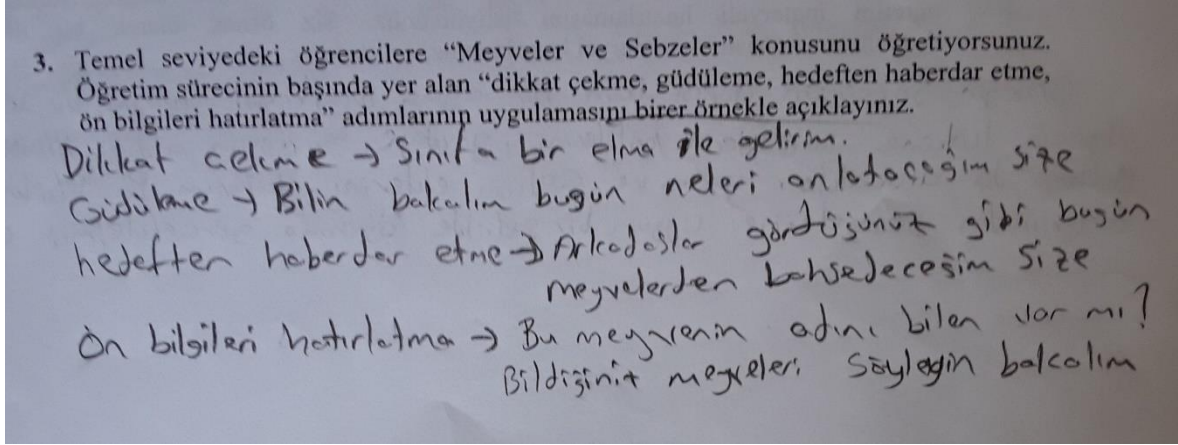
Şekil 32. D25 öğretmen adayının PBT 2. sorusuna verdiği cevap

Şekil 32’de öğretmen adayı D25, bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevapta tüm imgeleri seviyelerine uygun bir şekilde ifade etmesi sebebiyle “çok iyi” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 3. sorusu “öğretimde planlama” bağlamında hazırlanmıştır.

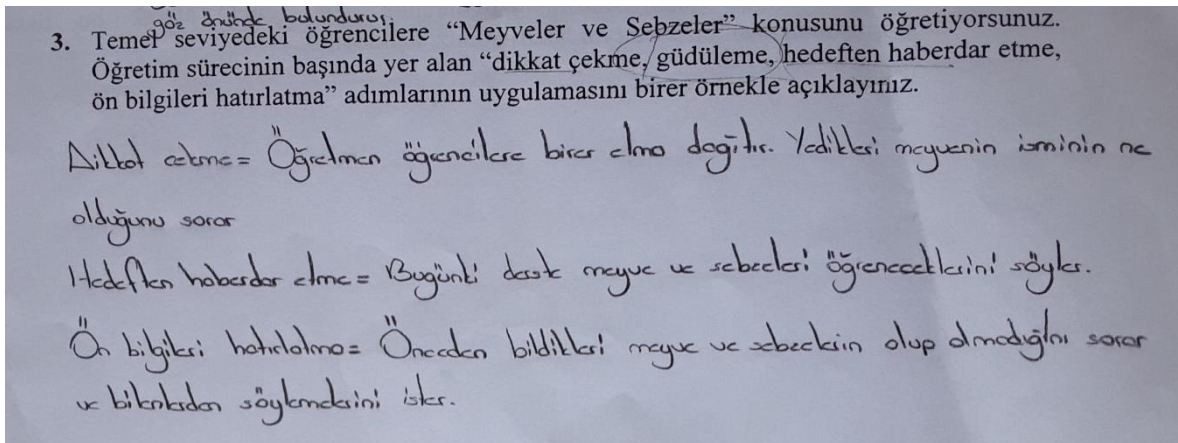
“ Temel seviyedeki öğrencilere “Meyveler ve Sebzeler” konusunu öğretiyorsunuz. Öğretim sürecinin başında yer alan “dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma” adımlarının uygulamasını birer örnekle açıklayınız.”

Bilgi testinin üçüncü sorusu bilişsel süreçlerden "uygulama" basamağına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının en başarılı oldukları pedagojik bilgi testi sorusudur. Katılımcıların 15’i (%50) “çok iyi” düzeyde ve 7’si (%23,3) “iyi” düzeyde cevap vermişlerdir.



Şekil 33. D1 öğretmen adayının PBT 3. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D1, bu soruya ilişkin olarak verdiği cevapta öğretimde planlama adımlarının hepsine uygun bir şekilde örnekler yazmış ve "çok iyi" düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.



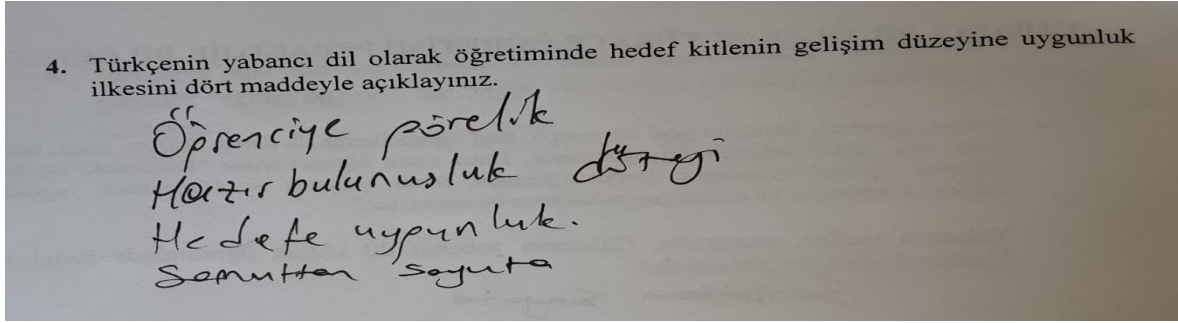
Şekil 34. D27 öğretmen adayının PBT 3. sorusuna verdiği cevap

Şekil 34'te öğretmen adayı D27, üçüncü soruya yönelik cevabında öğretimde planlama adımlarından "güdüleme" adımına uygun bir örnek vermemiştir. Diğer üç adımla ilgili örneklerini ifade eden öğretmen adayının cevabı "iyi" düzey şeklinde değerlendirilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 4. sorusu "öğrenciye yönelik" kapsamında hazırlanmıştır.

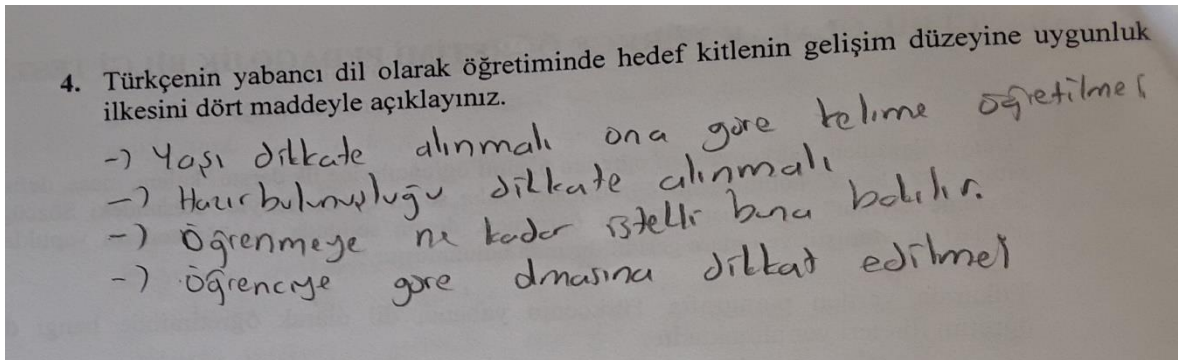
"Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin gelişim düzeyine uygunluk ilkesini dört maddeyle açıklayınız."

Bilgi testinin dördüncü sorusu bilişsel süreç basamaklarından “hatırlama” basamağında yer almaktadır. Bu sorunun cevapları incelendiğinde katılımcıların 10’u (%33,3) “iyi” düzeyde, 8’i (%26,7) “boş/yanlış” düzeyde, 6’sı (%20) “orta” düzeyde cevaplar verdiği görülmektedir.



Şekil 35. D6 öğretmen adayının PBT 4. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D6, bu soruya ilişkin “hazır bulunuşluk düzeyi” ve “hedefe uygunluk” ifadeleriyle “orta” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciye görelilik ilkesi, sorunun içinde hedef kitle şeklinde ifade edilmiştir.



Şekil 36. D16 öğretmen adayının PBT 4. sorusuna verdiği cevap

Şekil 36’da öğretmen adayı D16’nın cevabı incelendiğinde “hazır bulunuşluk, öğrencinin yaşı, öğrencinin isteği” şeklinde ifade ettiği ilkelerden dolayı “iyi” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Pedagojik Bilgi Testi 5. sorusu “öğretim teknikleri” konusu bağlamında hazırlanmıştır.

“ 5. Aşağıda verilen durumlarda hangi öğretim tekniklerini seçersiniz, açıklayınız.

Seviye	Durum	Öğretim Teknikleri	Açıklama
Temel	Öğrencinin bir konu hakkında benzer kavramları hedef dilde ifade etmesi		
Orta	Öğrencinin sosyal medyada arkadaşlarıyla hedef dilde görüşmesi		
Orta	Öğrencinin hedef dilde atasözü, deyimleri ve kalıp sözleri anlaması		
İleri	Öğrencinin hedef dilde sözlü ve yazılı özgün ürünler ortaya koyması		

Pedagojik Bilgi Testi beşinci sorusu bilişsel süreç basamaklarından “kavrama” basamağına göre hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının 14’ü (%46,7) “boş/yanlış” düzeyde, 5’i (%16,7) “çok iyi” düzeyde 4’ü (%13,3) “iyi” düzeyde cevap verdikleri belirlenmiştir.

5. Aşağıda verilen durumlarda hangi öğretim tekniklerini seçersiniz, açıklayınız.

Seviye	Durum	Öğretim Teknikleri	Açıklama
Temel	Öğrencinin bir konu hakkında benzer kavramları hedef dilde ifade etmesi	Zihin haritası	Bir kelimenin çağrıştırdığı diğer kelimeleri söyler.
Orta	Öğrencinin sosyal medyada arkadaşlarıyla hedef dilde görüşmesi	Diyalog	Karşılıklı iletişimi gerektirdiği için.
Orta	Öğrencinin hedef dilde atasözü, deyimleri ve kalıp sözleri anlaması	Beyin Fırtınası	Bu teknikten yararlanarak anlamasını kolaylaştırabilirim.
İleri	Öğrencinin hedef dilde sözlü ve yazılı özgün ürünler ortaya koyması	Tartışma	Bir konu hakkında tartışarak yeni görüşler ortaya konur.

Şekil 37. D2 öğretmen adayının PBT 5. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D2 beşinci soruda veriler her durum ile ilgili bir öğretim tekniğini ve bu tekniği nasıl kullanacağına ilişkin açıklamayı ifade ettiği için “çok iyi” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşmıştır.

5. Aşağıda verilen durumlarda hangi öğretim tekniklerini seçersiniz, açıklayınız.

Seviye	Durum	Öğretim Teknikleri	Açıklama
Temel	Öğrencinin bir konu hakkında benzer kavramları hedef dilde ifade etmesi		
Orta	Öğrencinin sosyal medyada arkadaşlarıyla hedef dilde görüşmesi	Bilgisayar Destekli Öğretim	Derin sadece sınıfta kalması için kullanılabilir.
Orta	Öğrencinin hedef dilde atasözü, deyimleri ve kalıp sözleri anlaması	Benzetim	Öğrenilen bu atasözü ve deyimler sınıfta benzetim yoluyla pekiştirilir.
İleri	Öğrencinin hedef dilde sözlü ve yazılı özgün ürünler ortaya koyması	Giyiştirtilmiş Öğretim	Öğrencinin ortaya koyduğu ürünlerin incelenmesi.

Şekil 38. D12 öğretmen adayının PBT 5. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D12'nin beşinci soruya vermiş olduğu cevap incelendiğinde sadece bir öğretim durumu ile ilgili herhangi bir öğretim tekniği ve açıklamasını ifade etmediği görülmektedir. Diğer üç duruma ilişkin öğretim tekniği ve açıklamaları bulunan katılımcının cevabı “iyi” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 6. sorusu “öğretim materyali” konusu kapsamında hazırlanmıştır.

“ 6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öğrencilerinizden materyal tasarımında dikkate alınan “dört temel dil becerisini geliştirme, seviyelere uygunluk, kazanımları karşılama, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması” ilkeleri doğrultusunda bir öğretim materyali hazırlamasını istiyorsunuz. Siz örnek olarak bu ilkeler doğrultusunda nasıl bir materyal hazırlarsınız, açıklayınız.”

Bilgi testinin altıncı sorusu bilişsel süreç basamaklarından “uygulama” basamağına göre hazırlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının en çok boş bıraktığı ya da yanlış cevapladığı soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca hiçbir katılımcı bu soruya “çok iyi” düzeyde cevap verememiştir. Bu soruyu katılımcıların 19'u (%63,3) “boş/yanlış” düzeyde cevaplarken “iyi” ve “orta” düzeyde cevap veren katılımcı sayısı 4 (%13,3) tür.

6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öğrencilerinizden materyal tasarımında dikkate alınan “dört temel dil becerisini geliştirme, seviyelere uygunluk, kazanımları karşılama, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması” ilkeleri doğrultusunda bir öğretim materyali hazırlamasını istiyorsunuz. Siz örnek olarak bu ilkeler doğrultusunda nasıl bir materyal hazırlarsınız, açıklayınız.

Dört temel dil becerisini geliştirmede kağıtlara kelimeler yazarak oyun oynatılmasını seçerdim. İletişim oyunları için öğrencilerin günlük yaşama aktarılmasında ise öğrencilerin günlük yaşamlarını isteyebilirim. Ya da sınıf için de hedef dili kullanırım.

Şekil 39. D20 öğretmen adayının PBT 6. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D20, altıncı soruya vermiş olduğu cevapta “dört temel dil becerisi geliştirme, seviyelere uygunluk, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması” ilkelerine uygun olarak ifade etmiş ve “iyi” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öğrencilerinizden materyal tasarımında dikkate alınan “dört temel dil becerisini geliştirme, seviyelere uygunluk, kazanımları karşılama, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması” ilkeleri doğrultusunda bir öğretim materyali hazırlamasını istiyorsunuz. Siz örnek olarak bu ilkeler doğrultusunda nasıl bir materyal hazırlarsınız, açıklayınız.

Dört temel dil becerisini geliştirmek için bir tane çarkıfelek yaparım öğrencilerden çevirmesini isterim hangi dil becerisi gelirse onunla ilgili o anda bir kelime ya da kendilerini ifade etmelerini isterim. Eğer okuma gelirse metin okuttururum.

Şekil 40. D24 öğretmen adayının PBT 6. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D24’ün altıncı soruya verdiği cevap incelendiğinde öğretim materyali olarak bir çarkıfelek hazırlaması ve bunu dört temel dil becerisini geliştirmede ve seviyelere uygunluk ilkesini karşılama “orta” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 7. sorusu “öğretim stratejileri” bağlamında hazırlanmıştır.

“ 7. Elşen, Azerbaycan’dan Türkiye’ye eğitim almak için gelen bir üniversite öğrencisidir. Elşen, Türkçe öğrenmek için kursa gitmektedir. Öğretmeni ödev olarak her öğrenciden kendi ülkesinin tanıtımını içeren bir sunum hazırlamasını ister. Elşen de ödevle ilgili (I) sözlü veya yazılı olarak ifade edeceği sunumdaki bölümlerin düzenlemesini yapar. Daha sonra (II) sunumunda yer alan bilgileri

öbeklere ayırır ve bu sunumu hazırlarken (III) bilgi paylaşımı için birkaç arkadaşıyla beraber çalışır. Ertesi gün derste sunumunu yapan Elşen, öğretmenin verdiği geri bildirimlerden sonra (IV) belirli ölçütlere başvurarak güçlü ve zayıf yönlerini ele alır, fark eder.

Yukarıda verilen senaryodaki numaralandırılmış yerlerde, Elşen hangi dil öğrenme stratejilerini kullanmıştır?

- (I)..... (II).....
(III)..... (IV).....

Bilgi testinin yedinci sorusu YBT'ye göre "kavrama" basamağında yer alan bir sorudur. Bu sorunun cevapları incelendiğinde katılımcıların 13'ü (%43,3) "boş/yanlış" düzeyde cevap verdiği görülmektedir. Bu sorunun dikkat çeken özelliği uygulama öncesi yapılan ön testte hiçbir katılımcının "orta", "iyi" ve "çok iyi" düzeyde bu soruya cevap verememiş olmalarıdır. Uygulanan son test sonucuna göre katılımcıların 8'i (%26,7) "iyi", 3'ü (%10) ise "çok iyi" düzeyde bu soruya cevap vermişlerdir.

7. Elşen, Azerbaycan'dan Türkiye'ye eğitim almak için gelen bir üniversite öğrencisidir. Elşen, Türkçe öğrenmek için kursa gitmektedir. Öğretmeni ödev olarak her öğrenciden kendi ülkesinin tanıtımını içeren bir sunum hazırlamasını ister. Elşen de ödevle ilgili (I) sözlü veya yazılı olarak ifade edeceği sunumdaki bölümlerin düzenlemesini yapar. Daha sonra (II) sunumunda yer alan bilgileri öbeklere ayırır ve bu sunumu hazırlarken (III) bilgi paylaşımı için birkaç arkadaşıyla beraber çalışır. Ertesi gün derste sunumunu yapan Elşen, öğretmenin verdiği geri bildirimlerden sonra (IV) belirli ölçütlere başvurarak güçlü ve zayıf yönlerini ele alır, fark eder.

Yukarıda verilen senaryodaki numaralandırılmış yerlerde, Elşen hangi dil öğrenme stratejilerini kullanmıştır?

(I)..... Planlama..... (II)..... Bilgi İşleme.....
(III)..... İş Birliği..... (IV)..... Değerlendirme.....

Şekil 41. D19 öğretmen adayının PBT 7. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D19, soruda cevabı istenen dört öğretim stratejisinin üçünü doğru olarak cevaplamış, sadece bir stratejiyi boş bırakmıştır. Bu sebeple "iyi" düzeyde cevap verdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

7. Elşen, Azerbaycan'dan Türkiye'ye eğitim almak için gelen bir üniversite öğrencisidir. Elşen, Türkçe öğrenmek için kursa gitmektedir. Öğretmeni ödev olarak her öğrenciden kendi ülkesinin tanıtımını içeren bir sunum hazırlamasını ister. Elşen de ödevle ilgili (I) sözlü veya yazılı olarak ifade edeceği sunumdaki bölümlerin düzenlemesini yapar. Daha sonra (II) sunumunda yer alan bilgileri öbeklere ayırır ve bu sunumu hazırlarken (III) bilgi paylaşımı için birkaç arkadaşıyla beraber çalışır. Ertesi gün derste sunumunu yapan Elşen, öğretmenin verdiği geri bildirimlerden sonra (IV) belirli ölçütlere başvurarak güçlü ve zayıf yönlerini ele alır, fark eder.

Yukarıda verilen senaryodaki numaralandırılmış yerlerde, Elşen hangi dil öğrenme stratejilerini kullanmıştır?

(I)..... Planlama..... (II)..... Sınıflama.....
(III)..... İş Birliği..... (IV)..... Değerlendirme.....

Şekil 42. D23 öğretmen adayının PBT 7. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D23 yedinci soruda cevabı istenen tüm stratejileri doğru bilerek “çok iyi” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pedagojik Bilgi Testi 8. sorusu “öğretmen nitelikleri” konusu kapsamında hazırlanmıştır.



Şekil 43. PBT 8. sorusunun görseli

“ 8. Yabancılar Türkçe öğretmek için hangi ülkeye gitmek isterdiniz? Bu gitmek istediğiniz ülkenin kültürel özelliklerini de göz önünde bulundurarak bu ülkede Türkçe öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin “kişisel özellikler” ve “mesleki yeterlikler” açısından taşıması gereken nitelikleri belirtiniz.”

Bilgi testinin sekizinci sorusu bilişsel süreç basamaklarından “sentez” basamağına göre hazırlanmıştır. Katılımcıların 11’i (%36,7) “iyi” düzeyde ve 6’sı (%20) “orta” düzeyde bir cevap verdikleri sonucu elde edilmiştir.

8.

Yabancılar Türkçe öğretmek için hangi ülkeye gitmek isterdiniz? Bu gitmek istediğiniz ülkenin kültürel özelliklerini de göz önünde bulundurarak bu ülkede Türkçe öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin “kişisel özellikler” ve “mesleki yeterlikler” açısından taşıması gereken nitelikleri belirtiniz.

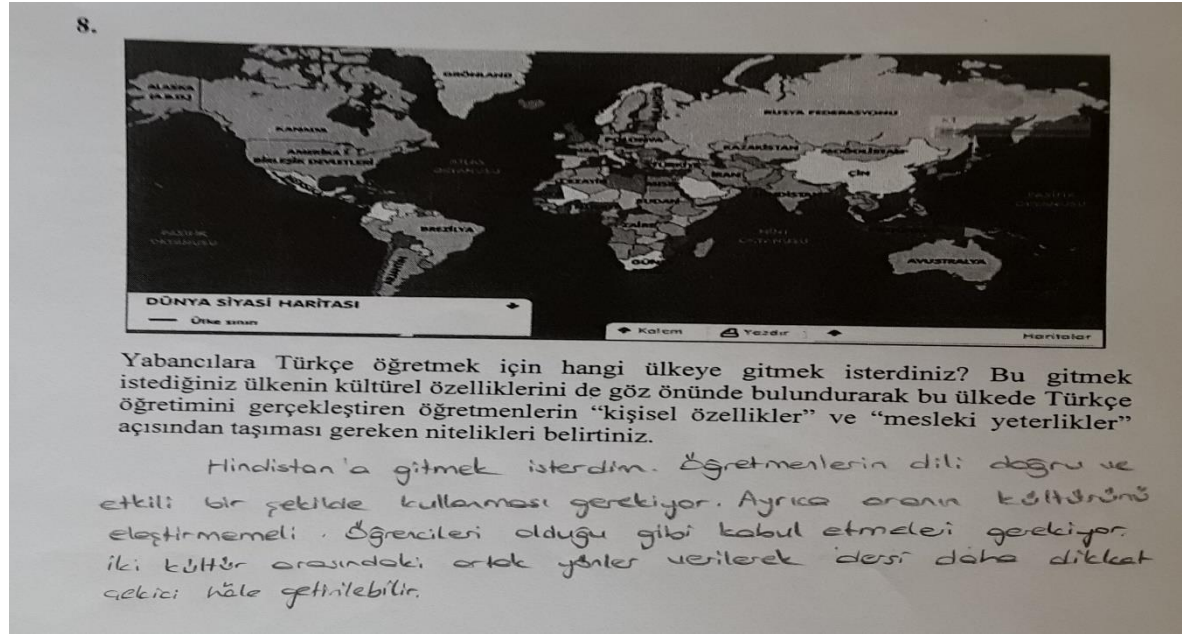
Kazakistan.

Kişisel özellikler: Sabırlı, hoşgörülü, insanı değerlere saygılı ve duygulu bir birey olması gerekir.

Mesleki yeterlikler: Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili tüm yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler hakim olması gerekir. Kriz yönetimini başarıyla yönetebilmelidir.

Şekil 44. D12 öğretmen adayının PBT 8. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayının bilgi testinin sekizinci sorusuna vermiş olduğu cevap incelendiğinde kişisel özellikler ve mesleki yeterlikler bağlamında öğretmen niteliklerini ifade ettiği görülmektedir. Mesleki yeterlikler kısmında vermiş olduğu cevap tam olmadığı için “iyi” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 45. D13 öğretmen adayının PBT 8. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D13 bu soruya vermiş olduğu cevapta öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterliklerini açık bir şekilde ifade etmiş bunun yanında öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerine ise değinmemiştir. Değerlendirme sonucu katılımcının cevabı “orta” düzeyde belirtilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 9. sorusu “öğretim stratejileri” kapsamında hazırlanmıştır.

“ 9. Bir Türkçe öğretim merkezinde öğretmenlik yapıyorsunuz. “Tanışma ve Selamlaşma” konusunu temel dil becerileriyle birlikte öğretirken hangi dil öğrenme stratejisini kullanırsınız, açıklayınız.

Beceri	Dil Öğrenme Stratejisi	Açıklama
Okuma		
Dinleme		
Konuşma		
Yazma		

Bilgi testinin dokuzuncu sorusu bilişsel süreç basamaklarından “uygulama” basamağında yer almaktadır. Bu sorunun dikkat çeken özelliği uygulama öncesi yapılan ön testte hiçbir öğretmen adayının “orta” , “iyi” ve “çok iyi” düzeyde bu soruya cevap verememiş olmalarıdır. Uygulanan son test sonucuna göre katılımcıların 8’i (%26,7) “orta”, 5’i (%16,7) ise “ iyi” düzeyde bu soruya cevap vermişlerdir.

9. Bir Türkçe öğretim merkezinde öğretmenlik yapıyorsunuz. “Tanışma ve Selamlaşma” konusunu temel dil becerileriyle birlikte öğretirken hangi dil öğrenme stratejisini kullanırsınız, açıklayınız.

Beceri	Dil Öğrenme Stratejisi	Açıklama
Okuma	Dikkat	Öğrencinin okumada dikkat etmesi gereken yerler olabilir.
Dinleme	Odaklanma	Karşısındaki odaklanıp iyice dinlemesi için.
Konuşma	Hatırlama	Okuyup dinlediklerini hatırlarsa konuşması daha iyi olabilir.
Yazma	Planlama	İst seviye olarak yazarak iletişime geçebilir.

Şekil 46. D8 öğretmen adayının PBT 9. Sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D8, bilgi testinin dokuzuncu sorusuna vermiş olduğu cevapta “dikkat, hatırlama, planlama” stratejilerini doğru bir şekilde ifade ederek “iyi” düzeyde bir cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

9. Bir Türkçe öğretim merkezinde öğretmenlik yapıyorsunuz. “Tanışma ve Selamlaşma” konusunu temel dil becerileriyle birlikte öğretirken hangi dil öğrenme stratejisini kullanırsınız, açıklayınız.

Beceri	Dil Öğrenme Stratejisi	Açıklama
Okuma		
Dinleme	Katılımlı dinleme	Karşısındaki dikkatini vererek dinleme.
Konuşma	Alıştırma yapma	Selamlaşmada öğrendiği kelimeleri sürekli tekrar ederek alıştırma yapması.
Yazma	Özetleme	Bir tanışma sonrasında onları ve öğrendiklerini özetleme.

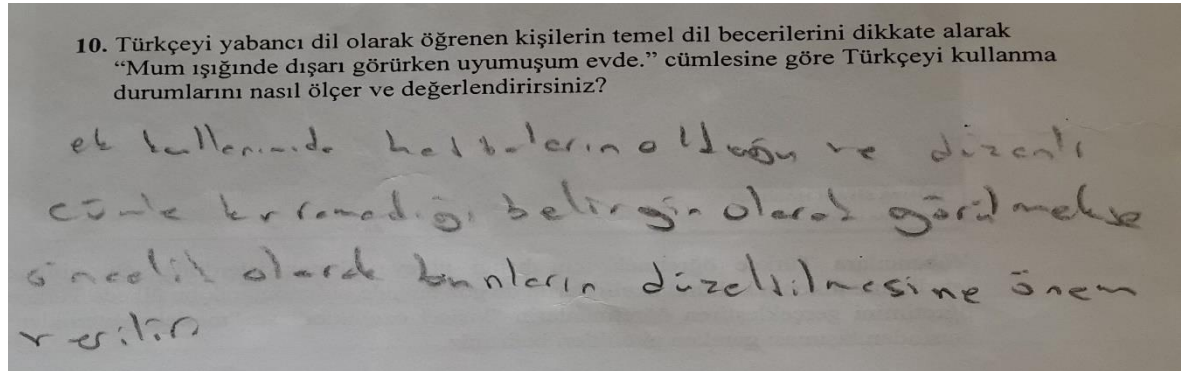
Şekil 47. D11 öğretmen adayının PBT 9. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D11'in bilgi testinin dokuzuncu sorusuna vermiş olduğu cevap incelendiğinde "özetleme" stratejisini açık bir şekilde kullandığı ve diğer becerilere de kısmen yansıttığı görüldüğünden "orta" düzeyde bir cevap verdiği değerlendirilmiştir.

Pedagojik Bilgi Testi 10. sorusu "ölçme ve değerlendirme" kapsamında hazırlanmıştır.

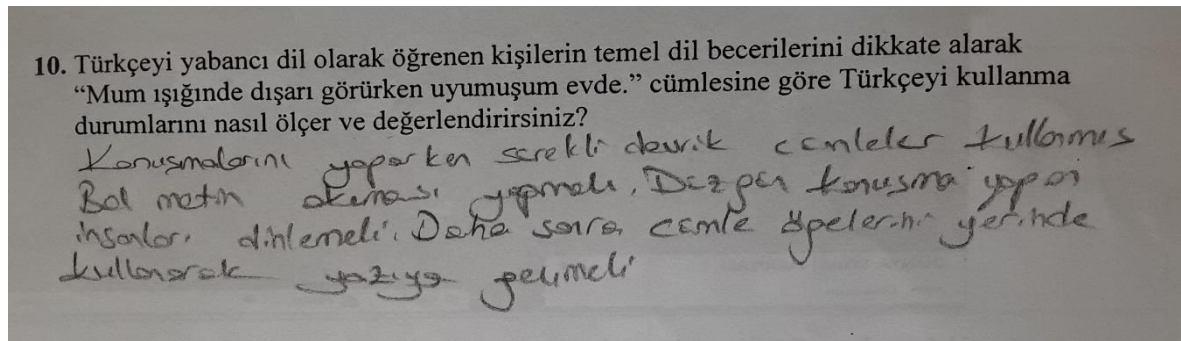
" 10. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin temel dil becerilerini dikkate alarak "Mum ışığında dışarı görürken uyumuşum evde." cümlesine göre Türkçeyi kullanma durumlarını nasıl ölçer ve değerlendirirsiniz?"

Pedagojik Bilgi Testi onuncu sorusu bilişsel süreç basamaklarından "değerlendirme" basamağına göre hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların yarısı (n=15, %50) bu soruyu yanlış cevaplamış ya da boş bırakmıştır. Öğretmen adaylarının 8'i (%26,7) "zayıf" düzeyde, 6'sı (%20) ise "orta" düzeyde cevaplar vermiştir.



Şekil 48. D26 öğretmen adayının PBT 10. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D26, öğrencinin yapmış olduğu hatayı belirlemiş ve genel bir ifadeyle bu hatanın düzeltilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcının cevabı "zayıf" olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 49. D29 öğretmen adayının PBT 10. sorusuna verdiği cevap

Öğretmen adayı D29'un bilgi testinin onuncu sorusuna verdiği cevap incelendiğinde öğrencinin yaptığı hataları belirlemiş ve bu hataların giderilmesine yönelik neler yapılabileceğini de ifade etmiştir. Katılımcının bu cevabı “orta” düzeyde bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime Yönelik Görüşme Formu Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmında deney grubuna uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi deneysel işlemine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri yer almaktadır. Açıklayıcı sıralı desenin doğasına uygun olarak nicel veriler elde edildikten sonra deney grubundan maksimum çeşitleme tekniğiyle dokuz öğretmen adayı seçilmiş ve bu katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

Elde edilen bilgiler araştırmanın alt problemlerinden biri olan dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pedagojik alan bilgilerine etkisi üzerine görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Görüşme formunda toplam 13 soru yer almaktadır. Her bir soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri tespit edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle veriler çözümlenmiştir.

Görüşme formunun birinci sorusu öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türü ile ilgilidir. Bu soru öğretmen adayının öğretmen lisesi mezunu mu yoksa diğer hangi liselerden mezun olduğunu belirlemeye yöneliktir. Öğretmen lisesi mezunlarının ortaöğretim sürecinde eğitim bilimleri ve pedagojik formasyonla ilgili dersleri almış olmalarının cevaplara herhangi bir yansıması olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 36

Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türü

Kodlar	f	%
Anadolu lisesi	4	44,4
Anadolu öğretmen lisesi	3	33,3
Meslek lisesi	2	22,2

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmen adaylarının 3'ü (%33,3) Anadolu öğretmen lisesi mezunudur. İki öğretmen adayı meslek lisesinden, dört katılımcı ise Anadolu lisesinden mezun olmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda dil öğrenme stratejilerine yönelik görüşmeye katılan her üç öğretmen adayından birinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu olması amaçsal örneklemin doğasına uygun bir seçimdir. Bu katılımcıların ortaöğretim süreçlerinden itibaren öğretmenlik mesleği ve eğitim bilimleri alanında aldıkları eğitim de göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın olumlu yönlerinden birini oluşturmaktadır.

Görüşme formunun ikinci sorusu ise öğretmen adaylarının ne kadar sıklıkla kitap okuduğu ile ilgilidir. Bazı öğretmen adayları son sınıf olmalarından dolayı sınava (KPSS) hazırlandıkları için kitap okuma sıklıklarında bir azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 37

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sıklıkları

Kodlar	f	%
Haftada bir	4	44,4
Her gün	3	33,3
İki günde bir	2	22,2

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere kitap okuma sıklığı en çok “haftada bir” okurum diyen katılımcılardan oluşmaktadır (f=4). Her gün kitap okurum diyenler katılımcıların üçte birini oluşturmakta, iki günde bir kitap okurum diyen katılımcılar ise en az sayıdadır.

Öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarının yeterli düzeyde olması, onların hem dil öğrenme stratejilerini hem de pedagojik alan bilgisi gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Görüşme formundaki üçüncü soru katılımcılara öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 38

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebepleri

Kodlar	f	%
İdealimdeki meslek	3	33,3
Puanın yetmemesi	2	22,2
Türkçe öğretmenin etkisi	2	22,2
Aile	1	11,1
Yok	1	11,1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri çeşitli sebeplerden oluşmaktadır. En çok tercih sebebi ise katılımcıların idealindeki mesleğin öğretmenlik olmasıdır ($f=3$). Puanı istediği bölüme yetmeyen iki katılımcı biraz da zorunluluktan dolayı öğretmenliği tercih ettiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan diğer ikisi ise lisans öncesi öğrenim hayatındaki Türkçe öğretmenlerinden etkilenmeleri sonucu öğretmenlik mesleğini ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ailesinden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olup bir katılımcının ise öğretmenlik mesleğinin tercih ederken herhangi bir sebebi olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmesi onların bu meslek ve kendilerine uygulanan çalışmada hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu durum yapılan çalışmanın sonuçlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Görüşme formunun dördüncü sorusu, öğretmen adaylarının geçmişte gerçekleştirdikleri Türkçe öğretimi deneyimleri üzerine hazırlanmıştır.

Tablo 39

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Deneyimleri

Kodlar	f	%
Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması	9	100
Öğrencilere ders anlatma	3	33,3
Özel ders verme	1	11,1

Tablo 39’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının son sınıf olmaları nedeniyle “okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması” dersleri kapsamında Türkçe öğretimi üzerine gerçekleştirdikleri deneyim tüm öğretmen adaylarında bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğrenci veya öğrenci gruplarına gönüllü olarak ders anlatarak deneyim kazanan öğretmen adayları da bulunmaktadır (f=3). Sadece bir katılımcı özel ders vererek Türkçe öğretimi alanında deneyimi olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının tamamının Türkçe öğretimi üzerine deneyiminin olması araştırmada kendilerine yöneltilen YBT’ye göre analiz, değerlendirme ve özellikle uygulama basamağındaki sorularda daha başarılı olmalarına katkı sağlamıştır.

Görüşme formunun beşinci sorusu iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen adaylarına Türkçe öğretimi alanında kendilerini yeterli görüp görmedikleri, ikinci aşamada ise bu alanda zayıf ve güçlü hissettikleri yönler sorulmuştur.

Tablo 40

Öğretmen Adaylarının Kendilerini Türkçe Öğretimi Alanında Yeterli Görme Durumları

Kodlar	f	%
Hayır	8	88,9
Evet	1	11,1

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarından biri hariç olmak üzere hepsi kendini Türkçe öğretimi alanında (f=8, %89,9) yeterli görmemektedir. Verilen cevapların genelinde öğretmen adaylarının kendimi kısmen yeterli görüyorum ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamının kendini Türkçe öğretimi alanında yeterli görmemesinin sebepleri arasında lisans eğitimi boyunca uygulamaya yönelik ders sayısının az sayıda olması gelmektedir. Genellikle kuramsal derslerin çokluğu, yeteri kadar uygulama çalışmalarının yapılmaması, şehrin kısıtlı imkânları, öğretim elemanlarının çoğunun Türkçe eğitimi alanından gelmemesi, kendilerini öğretmenliğe özendirecek yeteri kadar örnek şahsiyetlerin olmaması, sınavlarda uygulama ve analiz basamağından çok bilgi ve hatırlatma düzeyinde kalıcı olmayan öğrenmelerin gerçekleşmesi ve bunun sonucunda sınavların çok zor olması gibi sebeplerden dolayı öğretmen adayları kendilerini Türkçe öğretimi alanında yeterli hissetmemektedir.

Sorunun devamında öğretmen adaylarına Türkçe öğretimi alanında kendilerini zayıf ve güçlü hissettikleri yönleri olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin cevaplar tablo 41’de belirtilmiştir.

Tablo 41

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Zayıf Hissettikleri Yönleri

Kodlar	f	%
Deneyim eksikliği	5	55,5
Sınıf yönetimi	2	22,2
Alan bilgisi	1	11,1
Dil bilgisi	1	11,1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yarısından fazlası Türkçe öğretimi alanında deneyim eksikliği olduğu için kendilerini bu alanda zayıf hissettiklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen adayı da sınıf yönetimini noktasında kendini zayıf hissetmektedir.

Öğretmen adayları lisans eğitimi boyunca uygulama derslerinden çok kuramsal dersler aldıkları ve bilgi detaylarında boğuldukları için kalıcı öğrenme sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda kendilerini bu alanda zayıf hissetmektedirler.

Öğretmen adaylarının kendilerini zayıf hissettikleri yönlerle ilgili birkaç örnek ifade şu şekildedir:

“...Kendimi yeterli görmüyorum çünkü yaşamışlık daha henüz o şeye gelmediğim için kendimi biraz zayıf görüyorum.” (D1)

“...Uygulama konusunda biraz zayıflık görüyorum. Öğrenciler, staja gittiğimde de oluyor hani. Ders anlatımında öğrencilerde biraz sınıfı kontrolde sıkıntı yaşıyoruz. Biraz da bizim stajyer olduğumuzu bildiklerinden dolayı oluyor.” (D15)

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi alanında kendilerini güçlü hissettikleri yönler tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Güçlü Hissettikleri Yönleri

Kodlar	f	%
Alan bilgisi	5	55,5
Öğrenciye görelilik	2	22,2
İkinci dil	1	11,1
Edebî metinler	1	11,1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yarısından fazlası (f=5) kendisini alan bilgisi konusunda güçlü hissetmektedir. İki öğretmen adayı ise öğrenciye görelilik bağlamında kendini güçlü hissetmektedir.

Katılımcıların Türkçe öğretimi alanında kendilerini güçlü hissettikleri yönler ile ilgili birkaç örnek ifade şu şekildedir:

“...Şöyle, bilgi olarak güçlü hissediyorum. Özellikle alanımdaki kitaplara birçoğuna vâkıfım. Örnek olarak; Zeynep Korkmaz, Talat Tekin. Bunları mutlaka okuyorum. Doğan Aksan, onları okuyorum.” (D15)

“...Güçlü olduğum yönler de öğrenci işte çeşitli oyunlarla mesela ya da onların anlayabileceği düzey, onların gözünden bakmak olaya nasıl söyleyeyim, katkımı artıyor ve beni de güzel etkiliyor açıkçası.” (D4)

Görüşme formunun altıncı sorusu öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerçekleştirdikleri öğrenme ve öğretme deneyimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 43

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanındaki Deneyimleri

Kodlar	f	%
Yabancılarla Türkçe Öğretimi dersi	9	100
TÖMER kursu	1	11,1

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki deneyimleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hepsi (f=9)

“Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersini almış olup sadece bir öğretmen adayı diğerlerinden farklı olarak TÖMER kursunda eğitim aldığını belirtmiştir. Ayrıca hiçbir öğretmen adayının bu alanla ilgili bir öğretme deneyimi bulunmamaktadır.

Katılımcıların bu soruya vermiş oldukları cevaplardan birkaçı şu şekildedir:

“...Şimdi üçüncü sınıftayken yabancılar Türkçe öğretimi dersi aldık. Orada zaten ben ilk defa karşılaştım böyle bir dersle.” (D29)

“...Yabancı dil olarak üçüncü sınıfta bir ders almıştık hocamızdan ve daha sonra bu alanda da TÖMER’den bir eğitim aldım. Bu şekilde bir deneyimim var.” (D30)

Görüşme formundaki yedinci soru iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen adaylarına yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendilerini yeterli görüp görmedikleri, ikinci aşamada ise bu alanda zayıf ve güçlü hissettikleri yönler sorulmuştur.

Tablo 44

Öğretmen Adaylarının Kendilerini Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yeterli Görme Durumları

Kodlar	f	%
Hayır	9	100
Evet	0	0

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının tümü (f=9) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendisini yeterli görmemektedir. Bunun en önemli sebebi olarak bu alanda hiçbir öğretim deneyimine sahip olmamaları gösterilebilir.

Sorunun devamında öğretmen adaylarına yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendilerini zayıf ve güçlü hissettikleri yönleri olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin cevaplar tablo 45’te belirtilmiştir.

Tablo 45

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Zayıf Hissettikleri Yönleri

Kodlar	f	%
Deneyim eksikliği	4	44,4
Alan bilgisi	3	33,3
Öğretimsel stratejiler bilgisi	1	11,1
Yabancı dil	1	11,1

Tabloya göre öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendilerini zayıf hissettikleri yönler olarak deneyim eksikliği (f=4) ve alan bilgisi (f=3) öne çıkmaktadır. Öğretimsel stratejiler bilgisi ve yabancı dil bilgisi yönünden zayıf olduğunu ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Katılımcıların bu soruya vermiş oldukları cevaplardan birkaç örnek ifade şu şekildedir:

“...Yani zayıf hissediyorum kendimi bu yönde. Çünkü bir deneyimim olmadı daha önce.” (D24)

“...Aldığım eğitim bazında çok sınırlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir dönem boyunca aldım ve iki saatlik bir dersti. Hem az olarak geldi bana göre hem de ben o konuda kendimi yeterli görmüyorum.” (D11)

Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendilerini güçlü hissettikleri yönler tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kendilerini Güçlü Hissettikleri Yönleri

Kodlar	f	%
Öğretmeyi sevme içgüdüğü	2	22,2
Öğrenciye yönelik	2	22,2
Öğretimsel stratejiler bilgisi	2	22,2
Yok	2	22,2
Sınıf yönetimi	1	11,1

Tabloda görüldüğü üzere bu alanda öğretmen adaylarının kendilerini güçlü hissettikleri yönler çeşitlilik göstermektedir. Öğretmeyi sevmeye içgüdü, öğrenciye görelilik ve öğretimsel stratejiler bilgisi katılımcıların kendilerini güçlü hissettikleri yönlerdir. İki katılımcı ise bu alanda kendini güçlü hissettiği bir yönü olduğunu belirtmemiştir.

Bu sorunun cevabı olarak birkaç örnek ifade şu şekildedir:

“...Ben öğretmeyi çok seviyorum insanlara sadece öğrencim olacak insanlara değil. Bildiğim şeyi paylaşmayı çok seviyorum. Bu taraftan güçlü olabilirim.” (D23)

“...Güçlü yanlarım tabi var. Çünkü o derse birçok strateji, yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığımız teknik ve yöntemler, o konularda çok bilgim oldu.” (D11)

Görüşme formunun sekizinci sorusunda öğretmen adaylarına lisans eğitimi boyunca öğrenmiş oldukları öğretim yöntem, yaklaşım ve tekniklerinin neler olduğu sorulmuştur.

Tablo 47

Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Sürecinde Öğrendikleri Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Teknikleri

Kodlar	f	%
Altı şapka tekniği	8	88,8
Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı	7	77,7
Buluş yoluyla öğretim yaklaşımı	6	66,6
Çember tekniği	6	66,6
İstasyon tekniği	6	66,6
Drama yöntemi	4	44,4
Konuşma halkası tekniği	4	44,4
Kartopu tekniği	3	33,3
Sıcak sandalye tekniği	3	33,3
Akvaryum tekniği	2	22,2
Altı ayakkabı tekniği	2	22,2
Soru-cevap tekniği	1	11,1
Araştırma-inceleme yaklaşımı	1	11,1
Tümdengelim yöntemi	1	11,1
Düzevarım yöntemi	1	11,1
Zıt panel tekniği	1	11,1
Köşelendirme tekniği	1	11,1

Yukarıdaki tabloya göre öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde öğrendikleri çok sayıda öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu altı şapka tekniği (f=8), sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı (f=7), buluş yoluyla öğretim yaklaşımı, çember tekniği ve istasyon tekniğini (f=6) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının toplamda üç öğretim yaklaşımı, üç öğretim yöntemi ve on bir de öğretim tekniği ile ilgili bilgiler vermesi öğretimsel stratejiler bağlamında yeterli düzeyde olduklarının göstergesidir.

Görüşme formundaki dokuzuncu soru ise öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi dil öğretimi veya yaklaşımını tercih ettiklerini sebepleriyle birlikte açıklamaları istenen sorudur.

Tablo 48

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı veya Yöntemi

Kodlar	f	%
İletişimsel yaklaşım	4	44,4
Doğal yaklaşım	2	22,2
İşitsel-dilsel yöntem	2	22,2
Görsel yaklaşım	1	11,1

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısına yakını (f=4) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımı kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Diğer öğretmen adayları doğal yaklaşım, işitsel-dilsel yaklaşım ve görsel yaklaşımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bu öğretim yaklaşım ve öğretim yöntemini tercih etme sebepleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 49

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tercih Ettiği Öğretim Yaklaşımını ve Yöntemini Tercih Etme Sebebi

Kodlar	f	%
Uygulamaya yönelik olması	2	22,2
Dilin yaşanılan çevreden öğrenilmesi	1	11,1
Öğrencilerin kendini rahat ifade edebilmesi	1	11,1
Bilgilerin kalıcılığını sağlaması	1	11,1
Sağlıklı iletişim	1	11,1
Dille arasında bağ kurma	1	11,1
İletişim ve etkileşimi ön plana çıkarması	1	11,1

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere sadece iki öğretmen adayının dil öğretim yöntem ve yaklaşımını tercih sebebi örtüşürken diğer öğretmen adaylarının tercih sebepleri birbirinden farklıdır. Birkaç öğrencinin cevapları şu şekildedir:

“...Bir işi ne kadar çok yaparsan o kadar verim elde edersin. Ne kadar mesela şiir okumayı seviyorsun ya da istiyorsun, çok fazla şiir okursan güzel şiir okumaya başlarsın. Kendini geliştirirsin o alanda. İletişimde de bu böyle. Şimdi ne kadar iletişime girersen kendini daha iyi ifade etmeye başlarsın. Yani iletişim hâlindeyken yeni bilgiler edinirsin ve yani artık o dili anlamaya başlarsın yani şey yaparsın öyle. Yani o yüzden iletişimsel yaklaşım diyebiliyorum.” (D29)

“...Dil öğretiminde baya etkili olduğu için görsel yaklaşımı sıklıkla tercih ediyorum. Görsel olanın daha kalıcı ve kısa sürede öğrenmeyi gerçekleştirdiğine inanıyorum.” (D1)

“...Evet, doğal yaklaşımı tercih ediyorum. Çünkü, her şeyi çevreden öğreniyoruz. Yani mesela biz bir dil öğrensek en iyisi gidip İngiltere’de öğrenmek isteriz İngilizceyi. Mesela Türkiye’de de yabancı öğrenciler geliyor. Burada da benim tanıdıklarım var ilahiyat fakültesinde olsun. Geliyor mesela bizlerle konuşarak daha çok öğreniyor.” (D15)

Görüşme formunun onuncu sorusunda öğretmen adaylarına eğitim hayatları boyunca öğrendikleri ve kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu sorulmuştur. Yöneltilen bu soru ile çalışmanın bağımsız değişkeni olan dil öğrenme stratejileri ile ilgili katılımcıların bilgileri, bunun yanında bilerek veya bilmeyerek bu stratejileri kullanımları

ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tabloda öğretmen adaylarının kullanmayı tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerine yer verilmiştir.

Tablo 50

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri

Kodlar	f	%
Tekrar etme	7	77,7
Birlikte çalışma	6	66,6
Gruplandırma	5	55,5
İmge kullanma	5	55,5
Öz değerlendirme	4	44,4
Planlama	4	44,4
İçsel konuşma	3	33,3
Öz izleme	3	33,3

Tabloda görüleceği üzere öğretmen adaylarının en çok kullandıkları dil öğrenme stratejileri tekrar etme (f=7), birlikte çalışma (f=6), gruplandırma (f=5) ve imge kullanma (f=5) stratejisidir. İçsel konuşma ve öz izleme stratejisi diğer stratejilere göre daha az kullanılan stratejilerdir. Bulgulara bakıldığında dikkat çeken diğer bir nokta ise öğretmen adaylarının bilişsel stratejileri daha çok kullanmayı tercih etmesidir.

Görüşme formunun on birinci sorusu öğretmen adaylarına uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitimi hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 51

Uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Düşünceleri

Kodlar	f	%
Faydalı olması	5	55,5
Uygulamaya yönelik olması	5	55,5
Eksiklikleri görmeyi sağlaması	3	33,3
Etkili öğrenmeyi sağlaması	3	33,3
Öğretmeyi öğretmesi	2	22,2
Öğrenmeyi kolaylaştırması	2	22,2
Eleştirel açıdan bakmayı sağlaması	1	11,1
Üst düzey düşünmeyi sağlaması	1	11,1
Öğrenilen bilgileri hatırlatması	1	11,1
Öğrenilen bilgileri pekiştirmesi	1	11,1
Konuyu içselleştirmesi	1	11,1
Mesleğe hazırlaması	1	11,1
Dönüt sağlaması	1	11,1

Tablo incelendiğinde öğretmen adayları kendilerine uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitime ilişkin çeşitli düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğuna göre bu eğitim faydalı ve uygulamaya yönelik (f=5) olarak ifade edilmiştir. Üç öğretmen adayı uygulanan bu programın kendi eksikliklerini görmeyi sağladığını belirtmiş; iki öğretmen adayı ise bu programın öğretmeyi öğrettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların düşüncelerine göre uygulanan bu eğitim; eleştirel açıdan bakmayı, üst düzey düşünmeyi, bilgileri hatırlatmayı, bilgileri pekiştirmeyi, konuyu içselleştirmeyi, mesleğe hazırlanmayı ve dönüt sağlayan bir eğitimidir.

Katılımcıların bu eğitime ilişkin ifadelerine örnekler şu şekildedir:

“...Bu konuda olumlu bakıyorum. Çünkü baya dil stratejileri öğrendik. Öğrendiğimiz dil stratejileri de çok yararlı oldu açıkçası. Şu an okullarda girdiğimiz öğrenciler üzerinde de denediğimiz zaman çok iyi sonuçlar alıyoruz. Özellikle bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejiler, şu anki odaklandığımız konular zaten üst bilişsel stratejiler. Hem öğrencinin planlama, öz izleme, öz değerlendirme gibi birçok eleştirel açıdan bakması olaylara, düşünebilmesi, yani daha çok üst düzey düşüncelerini sağladığımız için bu stratejiler benim için çok yararlı oldu.” (D11)

“...Bu eğitimi alırken biz eksiklerimizi gördük. Mesela tekrar etme konusunda nasıl yapacağım, nasıl uygulayacağım konusunda çok tereddütlerim vardı. Çok yeni bir alan olduğu için ve daha yeni gördüğümüz hatta ilk defa karşılaştığımız için çok tereddütlerimiz vardı ama bunu gördükten sonra bunu şu şekilde yapabilirmişim, işte tekrar etmeyi bu şekilde yapabilirmişim dedim. İmge kullanmayı şöyle yapsam daha verimli olabilirmişim. Gruplandırma çalışmalarını nasıl yaparım ya da nasıl yapsam daha etkili olur gibi. Yani öğretmeyi öğrenme hem kendim öğrendim hem de nasıl öğretebilirim bunu kendime kazandırdığımı düşünüyorum. O açıdan faydalı oldu ve kendime faydasını gördüm.” (D30)

“...Bizlere uygulanan aşırı şey, kurallara bağlı kalınarak, gerçi tüm şeyde ilkokulda, ortaokulda, lisede ve üniversitede hep aynısı oluyor. Bu tür etkinliklerin yapılması aslında üniversite ortamında yapılmasını çok faydalı görüyorum. Çünkü hem ders odaklı hem mesleğe odaklı. Bence çok iyi. Öğrenme, öğretme hepsinde faydalı olduğunu düşünüyorum. Örnek vereyim hatta özellikle imge kullanma, imge kullanma dil açısından bence çok yine gruplandırma var. Bu stratejileri zaten ileride öğrencilerimize uygulayacağımız için her seferinde bunları tekrar tekrar görmemiz o açıdan hani kendimiz içselleştirmemiz açısından çok faydalı.” (D23)

Görüşme formunun on ikinci sorusu aynı zamanda araştırmanın alt problemlerinden biri olan “yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde alan bilginizin gelişiminde dil öğrenme stratejileri eğitimi etkili olmuş mudur?” sorusudur. katılımcıların bu soruya vermiş oldukları kısa ve uzun cevaplar farklı iki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 52

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olup Olmadığı

Kodlar	f	%
Evet	9	100
Hayır	0	0

Tabloda görüleceği üzere öğretmen adaylarının tamamı (f=9) alan bilgilerinin gelişiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkili olduğunu ifade etmiştir. Daha önce yapılan son test sonuçlarında da verilen eğitimin öğretmen adaylarının alan bilgileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Sorunun devamında öğretmen adaylarından kendilerine uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitiminin alan bilgilerine etkisinin olup olmadığını açıklamaları istenmiştir. Bu açıklamalara ilişkin veriler Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olduğu Konular

Kodlar	f	%
Dil-kültür ilişkisi	6	66,6
Konuşma öğretimi	6	66,6
Okuma öğretimi	5	55,5
Dinleme öğretimi	5	55,5
Yazma öğretimi	5	55,5
Kelime ve söz varlığı öğretimi	4	44,4
Dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri	1	11,1
Ana dili eğitimi ile YADOT arasındaki benzerlikler	1	11,1
Ana dili eğitimi ile YADOT arasındaki farklılıklar	1	11,1

Tabloda görüleceği üzere öğretmen adaylarına uygulanan dil öğretim stratejileri eğitimi, alan bilgilerinin gelişiminde en çok dil-kültür ilişkisi ve konuşma öğretimi (f=6) konuları üzerinde etkili olmuştur. Öğretmen adayına göre diğer dil becerileri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca dört öğretmen adayı da verilen eğitimin kelime ve söz varlığı öğretimi konusunda da etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bu eğitimin etkisine yönelik öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“...Evet olmuştur. Örnek verecek olursam; dil-kültür ilişkisinde yaptığım bir soru vardı. Cirit atma, Türk kahvesi sonra zeybek tarzı görseller bulunduruyordu. Burada temel, orta ve ileri seviye olmak üzere örnekler yazmamız isteniyordu. Bir materyal oluşturmamız isteniyordu. Bunun çok etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin de çok iyi kavrayacaklarını düşünüyorum. Sonra okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine ilişkin bir etkinlik vardı. Bunların da çok yararlı olduğunu düşünüyorum.” (D30)

“...Tabi ki etkili olmuştur. Zaten bizim alanda okuma, dinleme, konuşma ve yazma dört temel beceri önemli. Türkçemizi etkili kullanmak, en güzel şekilde konuşmak,

anlayabilmek adına dil öğrenme stratejileri kullanmak etkili olmuştur. Onlar dille kültür ilişkisini, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ana dili olarak Türkçe öğretimi arasındaki benzerlik ve farklılıklardan bahsedebiliriz. Öğrenciye göre bir eğitim ortamı verilebilir.” (D24)

“...Tabi ki oldu. Tüm yaklaşımları zaten gördük ve hangi zaman hangisinin uygun olacağı alanım açısından oldukça şey yaptı, gelişmemi sağladı. Sonra özellikle öğrenciye görelilik o durumsallık, öğretim ortamları bunların hangi yaklaşımın öğrencilerin niteliğine göre okulun niteliğine, eğitimin niteliğine hepsine olan farklılığını ve faydasını gördüm. Alan bilgime fazlaca katkısı oldu.” (D23)

Görüşme formunun on üçüncü ve sonuncu sorusu ise araştırmanın diğer bir alt problemi olan “yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde pedagojik bilginizin gelişiminde dil öğrenme stratejileri eğitimi etkili olmuş mudur?” sorusudur. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar farklı iki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 54

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgisinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olup Olmadığı

Kodlar	f	%
Evet	9	100
Hayır	0	0

Tablo 50’de görüleceği üzere öğretmen adaylarının tamamı (f=9) pedagojik bilgilerinin gelişiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkili olduğunu ifade etmiştir. Daha önce yapılan son test sonuçlarında da verilen eğitimin öğretmen adaylarının pedagojik bilgileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Sorunun devamında katılımcılara kendilerine uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitiminin pedagojik bilgilerine etkisinin nasıl olduğu şeklinde açıklama yapmaları istenmiştir. Bu açıklamalara ilişkin veriler Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin Gelişiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkili Olduğu Konular

Kodlar	f	%
Öğretim materyali	7	77,7
Öğrenciye görelilik	7	77,7
Öğretimde planlama	6	66,6
Öğretim stratejileri	5	55,5
Ölçme ve değerlendirme	5	55,5
Dil öğretim ilkeleri	4	44,4
Öğretim yöntem ve teknikleri	3	33,3
Öğretmen nitelikleri	2	22,2

Görüleceği üzere öğretmen adaylarına uygulanan dil öğretim stratejileri eğitimi, pedagojik bilgilerinin gelişiminde en çok öğretim materyali ve öğrenciye görelilik (f=7) konuları üzerinde etkili olmuştur. Öğretmen adaylarına göre öğretimde planlama (f=6), öğretim stratejileri (f=5) ve ölçme ve değerlendirme (f=5) konuları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca dört öğretmen adayı da verilen eğitimin dil öğretim ilkeleri konusunda da etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bu verilen eğitimin etkisine yönelik öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“...Tabi ki etkili oldu. Şimdi tabi dil öğrenme stratejilerinde mesela imge kullanma. İmgeyi kullanınca mesela bunun sayesinde materyal geliştirebiliyoruz. Bu alana katkısı olduğunu düşünüyorum. Birlikte çalışarak öğrencilerle materyaller geliştirebiliriz farklı materyaller geliştirebiliriz. Sonra planlama stratejisi var. Bu sayede öğrencilerle beraber öğretimi nasıl gerçekleştirebileceğimizi planlayabiliriz. Etkisi oldu bu stratejilerin pedagojik bilgi üzerinde.” (D29)

“...Şimdi hocam şöyle başlayabilirim cümleme. Pedagojik bilgi olarak biz gerçekten iyi eğitim aldığımızı düşünüyoruz. Neden? Çünkü biz orada imge kullanımını öğrendik. Dil öğretim ilkelerinin neler olduğunu öğrendik. Daha sonra dil öğrenme stratejileri, materyal kullanımı. Yani sadece söz olarak değil Türkçeyi materyalle hemhâl olarak öğretmeyi, uygulamayı öğrendik hocam biz orada. Ancak sadece öğrencilerin böyle kişisel özellikleri

olsun burada eğitimin bireysel farklılıklarını da öğrenmiş olduk hocam açıkçası. Hani her öğrenciye kalıp bilgi değil öğrencinin bireysel farklılıklarına göre, kişisel özelliklerine göre bilgi vermeyi, Türkçeyi ona göre öğretmeyi öğrendik hocam. Mesela en son hocam hatırladığım kadarıyla ölçme ve değerlendirmede öğrencinin hiçbir şekilde diline, dinine, ırkına bakılmaksızın onun ne anlattığı, ne öğrenmiş hiçbir şekilde demire demir, kömüre kömür neyse ne ona göre bir dönüt alabildik mi ona göre ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandık ve bu şekilde ölçtük çocukları. Bu şekilde düşünüyorum.” (D19)

“...Tabi ki etkili olmuştur. Bu yönde okulumda birçok ders aldım okuduğum bölümle alakalı olarak. Hedef kitlenin gelişim düzeyine uygun olarak da bunları öğrendik ve uyguladık birçok alanda ve ben şu an kendim de uyguladığımı söyleyebilirim yani açıkçası. Çocuğun kendini ifade etmesi aslında bunun üzerine düşünülebilecek en önemli şeylerden biri. Kullandığı imgelerle kendini anlatması ya da herhangi bir yerde gördüğü nesneleri, boyutsal resimleri mesela anlamlandırması bakımından önemli diye düşünüyorum.” (D4)

Dil öğrenme stratejileri eğitimine yönelik görüşme etkinliğine katılanların üçte birinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu, ortalama en az iki günde bir kitap okuyan, en az yarısının idealindeki meslek öğretmenlik olan hem Türkçe öğretimi hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında deneyim ve alan bilgisi eksikliğinden dolayı kendini bu alanlarda yeterli hissetmeyen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları dil öğrenme stratejilerinin faydalı, uygulamaya dönük, eksiklikleri gideren ve etkili öğrenmeyi sağlayan stratejiler olarak nitelendirmişlerdir. Dil öğrenme stratejileri eğitimi katılımcıların hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgi gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarına sekiz haftalık Dil Öğrenme Stratejileri Eğitimi Programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Verilen eğitim sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir.

Bu bölümde öncelikle araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın sonuçlarına, araştırmanın sonuçları ile alan yazınındaki ilgili çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmasına ve araştırma sonuçlarından hareketle önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Genel Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın problem cümlesi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi var mıdır?” sorusuna cevabın arandığı bu çalışmada, dil öğrenme stratejileri ölçeği, pedagojik alan bilgisi başarı testleri ve dil öğrenme stratejileri eğitime yönelik görüşme formundan elde edilen veriler sonucunda, dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nicel verilere göre, deney grubundaki öğretmen adaylarının alan bilgisine ilişkin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür. Deney grubunun uygulama öncesi alan bilgisine ilişkin ön test puan ortalaması 13,87 iken, uygulama sonrasındaki son test puan ortalamasının 20,90 olduğu; kontrol grubunun uygulama öncesi alan bilgisine ilişkin ön test puan ortalaması 13,49 iken, uygulama sonrasındaki son test puan ortalamasının 18,33 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda her iki grubun

da sekiz haftalık eğitim süreci sonunda alan bilgisine yönelik başarı kaydettiklerini, bunun yanında deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu ($F(1, 57)= 4.04, p<.05$) görülmektedir. Deney grubundaki yüksek artışın sebebi, öğretmen adaylarının farkındalıklarının önemli ölçüde artmasıdır.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde de dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının alan bilgisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada deneysel işlem olarak uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının;

- ◆ alan bilgilerinin gelişmesinde etkisi olduğu,
- ◆ dil öğrenme stratejilerinin hem Türkçeyi öğretmede hem de alan bilgisine ilişkin konularda kullanılabileceğini,
- ◆ öğrenci hatalarını ve bu hataların nasıl giderileceğini,
- ◆ kültürün nasıl etkili bir şekilde yansıtılabileceğini

sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan bilgisinin gelişiminde özellikle tekrar etme stratejisinin kullanımı öğretmen adayları tarafından sıkça uygulanmıştır. Dil öğretiminde tekrarın kaçınılmaz olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğretmen adaylarının tekrar stratejilerini sıklıkla kullanmaları olumlu bir davranış şeklidir. Bunun yanında planlama stratejisi konu alan bilgisini düzenlemek için katılımcılar tarafından sözlü ve yazılı olarak ifade edilmiştir. Yapılan görüşmede öğretmen adaylarının tamamı uygulanan eğitimin alan bilgilerine etkisi olduğu görüşünü belirtmiştir. Katılımcılar özellikle dil-kültür ilişkisi, konuşma öğretimi, yazma öğretimi, okuma öğretimi, dinleme öğretimi ve kelime ve söz varlığı öğretimi konularında gelişimlerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Bulgulara göre, deney grubundaki öğretmen adaylarının pedagojik bilgisine ilişkin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür. Deney grubunun uygulama öncesi pedagojik bilgisine ilişkin ön test puan ortalaması 7,49 iken, uygulama sonrasındaki son test puan ortalamasının 16,18 olduğu; kontrol grubunun uygulama öncesi pedagojik bilgisine ilişkin ön test puan ortalaması 7,90 iken, uygulama sonrasındaki son test puan ortalamasının 12,40 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde iki grubun da sekiz haftalık eğitim süreci sonunda pedagojik bilgisine yönelik başarı kaydettiklerini, bunun yanında deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu ($F(1, 57)= 4.26, p<.05$) ortadadır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının farkındalıklarının ciddi bir şekilde yükselmesi araştırmanın sonucuna yansımıştır.

Çalışmanın nitel bulguları ele alındığında da dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik bilgisine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının;

- ◆ pedagojik bilgilerinin gelişiminde etkisi olduğu,
- ◆ hangi öğretmen niteliklerine ve mesleki yeterliklere sahip olunması gerektiğini,
- ◆ öğretimsel stratejileri öğrenciye görelilik ilkelerine göre kullanmayı,
- ◆ derslerde uygulamaya yönelik nasıl adımlar atılacağını

sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, pedagojik bilgi çerçevesinde strateji olarak sıkça imge kullanma stratejisini kullanmayı tercih etmişlerdir. Bunun yanında sosyo duyuşsal stratejilerden birlikte çalışma stratejisinin de katılımcılar tarafından sıkça kullanıldığı sözlü ve yazılı olarak tespit edilmiştir. Üst bilişsel stratejilerden öz değerlendirme stratejisi de öğretmen adaylarının uygulamalar ve ders sonunda elde ettikleri ürünleri değerlendirme aşamasında başvurdukları bir strateji olmuştur. İmge kullanımı ve birlikte çalışma stratejileri daha etkili bir dil öğretimi/öğrenimi sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan görüşmede öğretmen adaylarının tamamı (9) uygulanan eğitimin pedagojik bilgilerine etkisi olduğu görüşünü belirtmiştir. Katılımcılar özellikle öğretim materyali, öğrenciye görelilik, öğretimde planlama, öğretim stratejileri ve ölçme ve değerlendirme konularında gelişimlerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Dil öğrenme stratejileri eğitiminin pedagojik alan bilgisine etkisi olduğu ile ilgili sonuçlar ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin sonuçların yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Şengül (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisini araştırmış ve strateji içerikli öğretimin etkisini ortaya koymuştur. Alan bilgisi konularından biri olan kelime ve söz varlığı öğretimi ile ilgili olarak Bölükbaş (2013), dil öğrenme stratejilerinin sözcük öğrenimine etkisi üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin stratejileri orta düzeyde kullandıklarını ve öğrencilerin strateji kullanma seviyeleri ile kelime bilgisi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Keskin (2019), dil öğrenme stratejilerinin kelime öğretiminde öğrenenlere etkisini araştırdığı çalışmasında, Türkçe öğrenenlerin iletişime önem verdikleri için sosyo duyuşsal stratejileri sıkça

kullandıklarını ve dil öğrenme stratejilerinin kelime öğretiminde Türkçeyi öğrenen öğrencilere etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ian ve Oxford (2003) yaptıkları araştırmada bilişsel stratejilerin yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisindeki başarıya etkisi olduğu yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. İsmail ve Tawalbeh (2015), yaptıkları çalışmada yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalar pedagojik alan bilgisi bağlamında ele alındığından Mete (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerle görüşmeler yapmış, görüşmelerden elde edilen verilerle yeterlik ve performans göstergeleri oluşturmuştur. Daha sonra bu verileri ankete dönüştürmüş ve Türkçe öğretmen eğitimcilerle uygulamıştır. Meslek bilgisi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler başlıkları altında özel alan yeterlikleri oluşturmuştur. Çalışmada Türkçe öğretmenlerin dört temel beceriyi uygulayarak öğretilmesi, teknolojiye dayanarak yapılması gerektiği, sınıf içi uygulamaların hayatın içerisine de aktarılmasının yararlı olacağı, öğrencinin kültürel yapısının öğrenmeye etkisi olduğu, öğretmenin geniş bir kültür yelpazesine sahip olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap olarak görüşmeye katılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda verilen eğitimin;

- ◆ faydalı olduğu,
- ◆ uygulamaya yönelik olduğu,
- ◆ eksiklikleri görmeyi sağladığı,
- ◆ etkili öğrenmeyi sağladığı,
- ◆ öğretmeyi öğrettiği,
- ◆ öğrenmeyi kolaylaştırdığı,
- ◆ eleştirel açıdan bakmayı sağladığı,
- ◆ üst düzey düşünmeyi sağladığı,
- ◆ öğrenilen bilgileri hatırlattığı,
- ◆ öğrenilen bilgileri pekiştirdiği,

- ◆ konuyu içselleştirdiği,
- ◆ dönüt sağladığı,
- ◆ mesleğe hazırladığı

sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri olan “Öğretmen adaylarının sahip oldukları ve kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?” ve “Öğretmen adayları hangi dil öğrenme stratejisini ne kadar sıklıkla kullanmaktadır?” sorularına ilişkin cevaplar, katılımcılara uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği aracılığıyla elde edilen bulgularla verilmiştir. Bulgular sonucunda dil öğrenme stratejileri eğitimi sonrasında deney grubundaki öğretmen adaylarının bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımlarında anlamlı bir artış olduğu, ancak sosyo duyuşsal strateji kullanımında anlamlı bir artışın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası dil öğrenme stratejileri kullanımında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Bilişsel stratejilere ilişkin veriler incelendiğinde; deney grubunun uygulama öncesi ön test puan ortalaması 43,03 iken, uygulama sonrası son test puan ortalamasının 46,13 olduğu; kontrol grubunun uygulama öncesi puan ortalaması 43,67 iken, son test puan ortalamasının 44,90 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun bilişsel strateji kullanımı puan ortalaması anlamlı bir şekilde artmış, ancak kontrol grubunun bilişsel strateji kullanımı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunun bilişsel strateji kullanımı ön test puanları kontrol edildiğinde bilişsel strateji kullanımı son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F(1, 57)=2.04, p>.05$) görülmüştür.

Sosyo duyuşsal stratejilerle ilgili veriler ele alındığında; deney grubunun deneysel işlem öncesi ön test puan ortalaması 21,50 iken, deneysel işlem sonrası son test puan ortalamasının 21,80 olduğu; kontrol grubunun uygulama öncesi puan ortalaması 21,07 iken, son test puan ortalamasının 21,37 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre hem deney grubunun hem de kontrol grubunun sosyo duyuşsal strateji kullanımı puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının sosyo duyuşsal strateji ön test puanlarına bakıldığında sosyo duyuşsal strateji kullanımı son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F(1, 57)=.35, p>.05$) görülmektedir.

Üst bilişsel stratejilere ilişkin veriler incelendiğinde; deney grubunun uygulama öncesi ön test puan ortalaması 23,10 iken, uygulama sonrası son test puan ortalamasının 24,20 olduğu; kontrol grubunun uygulama öncesi puan ortalaması 23,67 iken, son test puan ortalamasının 23,63 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun üst bilişsel strateji kullanımı puan ortalaması anlamlı bir şekilde artmış, ancak kontrol grubunun bilişsel strateji kullanımı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunun üst bilişsel strateji kullanımı ön test puanları kontrol edildiğinde üst bilişsel strateji kullanımı son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F(1, 57) = 2.16, p > .05$) görülmüştür.

Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisine Etkisini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışma

Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının alan bilgisine etkisini ortaya koyan sonuçlar, alan bilgisi testinin ön test ile son testlerin uygulanması ve çalışma grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel kavramlardan “ana dili, yabancı dil, ikinci dil ve hedef dil” temel kavramlarının tanımlarına ilişkin katılımcıların çoğunun “ikinci dil” ve bir kısmı da “yabancı dil”in tanımını yapamadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının hem Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinde hem de ön testten sonra araştırmanın uygulama aşamasında verilen dil öğrenme stratejileri eğitimi ve geleneksel eğitimde işlenen temel kavramlardan dil tanımlarını tam anlamıyla bilmediklerini ve bilişsel stratejileri etkin olarak kullanamadıklarını göstermektedir.

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan bazı öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi olmalarına karşın “yabancı dil” kavramının tanımını yapamamalarıdır.

Dil-kültür ilişkisi bağlamında öğretmen adayları “cirit, Türk kahvesi, halk oyunları, saz, Karagöz ve Hacivat” kültürel unsurlarından en az “cirit”i tercih etmişlerdir. Kültürel unsur olarak “cirit”in diğerlerine göre daha az tercih edilmiş olmasının sebebi günlük hayatta neredeyse hiç kullanılmıyor olmasıdır. Bunun yerine öğrencilerin yaşayan dilde daha çok karşılaşabilecekleri spor türleri seçilebilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi noktasında yaşayan ve canlılığını koruyan kültürel unsurların seçimine dikkat çekilebilir.

Saz ile Karagöz ve Hacivat tercihi ise öğretmen adaylarının daha önceden hakkında bilgi sahibi oldukları unsurlar olduğu için daha çok tercih edilmiştir. Müziğin dil öğretimindeki yeri yadsınamaz. Bize ait bir müzik aleti olan ve çok yaygın kullanılan saza yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer verilmesi öğretmen adaylarının işini kolaylaştıracağı sonucuna bizi götürebilir. Ancak son yıllarda hızla gelişen teknoloji ve sosyal medya kullanımı ile birlikte öğrencilerin daha çok karşılaşabileceği kültürel unsurların da öğretimi önemli hâle gelmiştir.

Katılımcıların çoğu dil-kültür ilişkisini birkaç cümleyle ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcıların seçtikleri kültürel unsuru, uygun dil öğretimi düzeyine göre kullanamadıkları sonucu da ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde gerekçeleriyle birlikte hangi dil öğretimi yaklaşımını veya yöntemini daha sık kullandıklarına ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının cevapları yeterli düzeyde değildir.

Öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri ile ilgili bilgileri sınırlı olmasının yanında tercih ettikleri yaklaşım veya yöntemin gerekçeleri konusunda da tatmin edici cevaplar pek görülmektedir.

Yetersiz düzeydeki cevapların sebeplerinden biri dört yıllık Türkçe öğretmenliği lisans programında Yabancılar Türkçe Öğretimi dersine sadece iki saat olarak yer verilmesidir. 2018 yılında YÖK'ün yaptığı değişikliklerle dersin üç saate çıkması yetersiz de olsa olumlu bir gelişmedir.

Katılımcılar okuma metni seçim ölçütlerini ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde metin seçim ölçütlerini bilmedikleri için verilen cevaplar yeterli düzeyde değildir.

Öğretmen adayları soruya genel ifadelerle cevap vermiştir. Bu da YADOT düzeylerine göre okuma metni seçim ölçütlerini bağdaştıramadıklarını ortaya koymuştur.

Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasındaki benzerliklerin dört temel dil becerisi bağlamında örneklendirilmesinde öğretmen adaylarının bir kısmı cevap verememiş diğer kısmı da yeterli düzeyde cevaplar vermiştir.

Bazı katılımcıların dil öğretiminin bileşenleri olan dört temel dil becerisi kapsamında örnekler verememesi dikkat çekicidir.

Konuşma becerisi kapsamında öğrencilerin yaptığı hataları belirleme ve gidermeye ilişkin sonuçlar ele alındığında katılımcıların çoğu iyi ve orta düzeyde cevaplar vermiştir.

Bazı öğretmen adaylarının dil bilgisi konusunda öz yeterlikleri eksik olduğundan öğretim aşamasında da hata yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Dinleme becerisi bağlamında hangi şarkı/türkünün hangi dil öğretim stratejisi ve yöntemiyle öğretileceğine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde cevap vermişlerdir.

Deney grubunda deneysel işlemten önce iyi ve çok iyi düzeyde hiçbir cevap bulunmazken deneysel işlemten sonra yüksek düzeyde cevapların bulunması dil öğrenme stratejileri eğitiminin etkisini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler dinleme eğitiminde genel olarak türkülerini tercih etmişlerdir. Bunun sebepleri arasında tercih edilen türkünün bir hikâyesinin olması ve Türk kültürünü yansıtan unsurlar barındırmasıdır.

Ana dili eğitimi ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi arasındaki farklılıkların öğrenciye görelilik, eğitim ortamı, dil bilgisi ve kelime öğretimi bağlamında örneklendirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının bir kısmının cevap vermediği, çok azının çok iyi düzeyde cevap verdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının dört yıl boyunca almış oldukları eğitim bilimleri dersleri ve dil bilgisi dersleri göz önünde bulundurulduğunda daha ileri düzeyde cevaplar vermeleri beklenirdi.

Yazma becerisi kapsamında öğrencilerin yaptığı hataları belirleme ve gidermeye ilişkin sonuçlar ele alındığında katılımcıların çoğu orta düzeyde cevaplar vermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki bazı öğretmen adaylarının verdiği cevaplar ele alındığında kendi ana dili gramerine hâkim olamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple verdikleri cevaplar zayıf düzeyde kalmaktadır.

Temel düzeyde kelime ve söz varlığına yönelik örnekler, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların çoğunun çok iyi düzeyde cevaplar vererek en başarılı oldukları konu olmuştur.

Kelime sıklığı çalışmaları gerek temel seviyede gerekse diğer seviyelerde öğretilecek olan kelime ve söz varlığının seçiminde başvurulması gereken en önemli çalışmalardır. Hangi

sözcüğün hangi düzeyde öğretileceğini bilmek eğitimciler için çok büyük bir avantajdır. Eğitimciler öğrencilerine öncelikle en sık kullanılan kelimeleri öğretmek isteyeceklerdir. Yabancı dil öğretiminde hangi düzeyde ne kadar kelimenin öğretileceğinin bilinmesi hem derslerde işlenen metinleri kavramada hem de öğrenilen bilgilerin uygulamaya dökülmesinde yarar sağlayacaktır.

Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgisine Etkisini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışma

Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik bilgisine etkisini ortaya koyan sonuçlar, pedagojik bilgi testinin ön test ile son testlerin uygulanması ve çalışma grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir.

Dil öğretim ilkeleri açısından deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının cevaplarının çoğunlukla zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri derslerinde yer verilen dil öğretim ilkelerine ilişkin öğretmen adaylarının en basit düzeyde olan hatırlatma basamağındaki soruya dahi iyi düzeyde cevap verememeleri eğitim bilimleri açısından yeterli olmadıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretimsel stratejilerden imge kullanma stratejisine ilişkin elde edilen sonuçlar yeterli düzeyde olduklarını göstermiştir.

İmge kullanma stratejisi kullanılarak uygulama basamağında bilişsel ve üst bilişsel stratejiler bağlamında öğretmen adaylarının düşünme becerilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

İmge kullanma stratejisi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nasıl uygulamalar yapılabileceğine dönük öğretmen adaylarının da ifade ettiği somut örneklerden biridir.

Öğretimde planlama, pedagojik bilgi alanında öğretmen adaylarının en başarılı olduğu konu olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmen adayları, “dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma” adımlarının uygulamasını başarılı bir şekilde örneklendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri dersinde uygulamaya dönük yapmış oldukları etkinlikler ve örnek dersler kendilerine uygulama basamağında yöneltilen sorularda daha başarılı olmalarına katkı sağlamıştır.

Öğrenciye görelilik konusu bağlamında öğretmen adayları orta düzeyde başarı sağlamışlardır.

Öğretmen adaylarının tamamına yakının hedef kitle ile karşılaşmaması ve onlara dönük herhangi bir uygulama yapmaması öğrenciye görelilik konusunda yeterli düzeyde cevapların verilmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adayları temel, orta ve ileri seviyede verilen duruma göre öğretim tekniklerini kullanmada zayıf düzeyde cevaplar vermiş ve yarısına yakını uygun öğretim tekniğini kullanmada hiçbir cevap verememiştir.

İki saatlik bir ders içerisine sıkıştırılan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim seviyelerinin her birinin ayrı ayrı özümsemeleri ve ayrıntılarıyla bilgi sahibi olmaları imkansızdır. Ayrıca ana dili eğitiminde öğrenmiş oldukları öğretim tekniklerinin hangisinin YADOT kapsamında kullanılacağı da cevapların yetersiz düzeyde olmasının sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının en çok boş bıraktığı ya da yanlış yaptığı soru, öğretim materyali tasarlama konusudur.

Dört temel dil becerisini geliştirme, seviyelere uygunluk, kazanımları karşılama, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması ilkeleri doğrultusunda öğretim materyali tasarlamada öğretmen adaylarının çoğunun cevap verememesi ya da boş bırakması “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin yeterince özümsemediği sonucunu vermektedir.

Dil öğrenme stratejilerine ilişkin deney grubu öğretmen adayları ön testte çok zayıf düzeyde olmalarına karşın uygulanan deneysel işlem sonrasında iyi düzeyde başarı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubuna uygulanan dil öğrenme stratejileri eğitimi sonrasında katılımcılar öğrendiklerini yazılı ve sözlü bir şekilde yansıtarak bu konuda başarılı olduklarını göstermişlerdir.

Kişisel özellikler ve mesleki yeterlikler açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapacak olan bir öğretmenin niteliklerine ilişkin deney grubu öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde cevaplar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğretmen adaylarından bir kısmı yabancı öğrenciye değil de Türk soyluya öğretir gibi ifadeler kullanmış dil bilgisine ait birçok noktayı, cümle yapısını, ortak söz varlığını ve kültürü de göz ardı etmiştir.

Öğretim stratejilerini dört temel dil becerisine göre uygulamada deney grubu öğretmen adayları ön testte çok zayıf seviyede olmalarına karşın deneysel işlemden sonra çok daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının dil öğretiminin ilk konularından biri olan “Tanışma ve Selamlaşma” konusunda dahi bir kısmının yetersiz düzeyde cevaplar vermesi düşündürücüdür.

Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının düzeyi oldukça zayıf düzeydedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmının YADOT ile ilgili yeterli bilgi birikimine ve uygulamaya sahip olmamaları sonucunda ölçme ve değerlendirme bağlamında da yeterlikleri çok düşük seviyelerdedir.

Öneriler

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara yönelik öğretmenler/uygulayıcılar, öğrenciler ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir.

Öğretmenler / Uygulayıcılar İçin Öneriler

- ◆ Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinde dil öğrenme stratejileri eğitime yönelik etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- ◆ Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini geliştirmek için dil öğrenme stratejilerine dayalı uygulamalar yapılabilir.
- ◆ Öğrencilere stratejilerin yanında öğretim teknikleri de hatırlatılarak hangi stratejinin hangi teknikle kullanılacağı noktasında rehberlik edilebilir.

- ◆ Araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Alan Bilgisi Testi ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Pedagojik Bilgi Testi, öğretmen adaylarına uygulanarak, sonuçlar doğrultusunda gerekli öğretimler yapılabilir.
- ◆ Bilişsel süreç basamaklarından mümkün olduğu kadar üst basamaklarla ilgili uygulamalar ve ders planları yapılabilir.
- ◆ Dört temel dil becerisinde öğrencilerin yapmış oldukları hataları tespit ederek bu hataları giderme adına uygun strateji, yöntem ve tekniklerin yanı sıra etkinlikler geliştirilebilir.
- ◆ Öğrencilere dil öğrenme stratejilerini öğretip çeşitli uygulamalarla bu stratejilerin kullanım oranını arttırarak etkili öğrenme gerçekleştirilebilir.

Öğrenciler İçin Öneriler

- ◆ Öğrenciler bilişsel stratejileri, öğrendikleri bilgileri zihinlerine kaydederek sonradan öğrenecekleri bilgilerle eşleştirmede, karşılaştırmada kullanabilirler.
- ◆ Bilişsel stratejilerden öğrenecekleri konulara odaklanma noktasında ve bilgi gelişimlerini kontrol etme bağlamında yararlanabilirler.
- ◆ Gruplandırma stratejisini dil öğrenmeye ilişkin verilen görevleri ve ödevleri düzenlemede, sınıflandırmada ve materyalleri konuya uygun biçimde yerleştirmede kullanabilirler.
- ◆ İmge kullanma stratejisini önemli bilgilerin hatırlanmasında kullanarak kendilerine göre bir öğrenme şeması oluşturabilirler.
- ◆ Dört temel dil becerisinde yapmış oldukları dil bilgisel ve dilbilimsel hataları belirleyerek öz değerlendirme yapabilirler.
- ◆ Dil-kültür bağlamında bir yabancı dili öğrenirken edindikleri bilgileri başka bir dil için nasıl olabileceği noktasında düşünerek genişletme çalışması yapabilirler.
- ◆ Öğrenmeye başladıkları bir konunun amaçlarını, ana fikrini, önemini, etkinliklerini planlama stratejisini kullanarak düzenleyebilirler.
- ◆ Bir arkadaşının dersteki başarısını, yaptığı hataları ve doğruları kontrol ederek performansını öz izleme stratejisi kullanarak takip edebilirler.

Araştırmacılar İçin neriler

- ◆ öğrencilere uygun olan strateji seçimi ve kullanılan stratejilerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından uyarlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Dil ğrenme Stratejileri leği kullanılabilir.
- ◆ Türkçe ğrenenlerin strateji kullanımı ile dil öğrenme başarısının artması arasındaki ilişki araştırılabilir.
- ◆ YADOT dört temel dil becerisinde ğrenci hataları ve bu hataları giderme yolları üzerine örnek uygulamalar hazırlanabilir.
- ◆ Kelime ve sözvarlığı ğretiminde Türkçe ğretenlere ve öğretecek olanlara yönelik sadece A1 düzeyi ile ilgili olmayıp tüm dil düzeylerine yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- ◆ Yurt dışında Türkçe öğretimini gerçekleştirecek olan ğretmen için her ülkeye göre ğretmen mesleki yeterlik ve öğretmende bulunması gereken özellikleri kapsayan bir ölçütler listesi hazırlanabilir.
- ◆ Yabancı dil olarak Türkçeyi ğretenlere dil öğrenme stratejileri eğitimi hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir.
- ◆ Pedagojik alan bilgisinin bileşenlerinin alan bilgisi ve pedagojik bilgi dışında kalan diğer bileşenleri ile ilgili Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi alanında bilgi testleri geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B., Balbağ, Z., Demir, B. & Görgülü, A. (2010). Fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Atılğan, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ayre, C. & Scally, J. A. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 47(1), 79-86.
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi*. Isparta: Fakülte.
- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008) Content knowledge for teaching: what makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8(1), 4-11.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chamot, A. U. & O' Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.

- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cohen, D. A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- Cohen, D. A. & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University.
- Cox, S. (2008). A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge. Doctoral dissertation. Brigham Young University.
- Çetin, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırılmasında kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımı*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Gültekin, İ. & Melanlıoğlu, D. (Ed.). (2017). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. İstanbul: Kesit.
- Durmuş, M. & Okur, A. (Ed.). (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83, 35-50.
- Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learner. In C. Griffiths (Ed.). *Lessons from good language learner*. Cambridge: Cambridge University.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- Gudmundsdottir, S. (1997). *Pedagogical content knowledge: teacher's ways of knowing*. East Lansing, MI: National Centre for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED290701).
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Jang, E. & Jimenez, R. T. (2011). A sociacultural perspective on second language learner strategies: focus on the impact of social context. *Theory into Practice*, 50, 141-148.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (Ed.). (2015). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Keskin, D. (2019). *Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrenenlere etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41, 3-11.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- O' Malley, J., Chamot, A., Stevner-Manzaranes, G., Rupper, L. & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-26.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle.
- Oxford R. L. & Nam, C. (1998). Learning styles and strategies of a “partially bilingual” student diagnosed as learning disabled: A case study. In J. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom*. USA: Prentice Hall Regents.
- Oxford, R. L. & Schramm, K. (2007). Bridging the gap between psychological and sociacultural perspectives on L2 learner strategies. In E. Macaro & A. Cohen (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University.
- Reid, J. M. (1998). Preface. In J. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom*. USA: Prentice Hall Regents.
- Resmî Gazate (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.
- Sarıçoban, A. (Ed.). (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı.

- Shulman, L. (1986a). Paradigism and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. NY: Macmillian Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Silahsızoğlu, E. (2004). *Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Şahin, A. & Kılınç, A. (Ed.). (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Tumposky, N. (1982). The learner on his own. In M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.), *Individualisation* (pp. 4-7). London: Modern English.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies in learner autonomy*. UK: Prentice Hall.
- Yaylı, D. & Bayyurt, Y. (Ed.). (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, F. & Tüfekçioğlu, B. (Ed.). (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, İ. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı.

Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

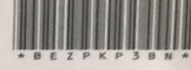
EKLER

EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan Alınan İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/04/2018-E.62378



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14/02/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 26984 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Murat AYDIN'ın, Prof.Dr.Fatma AÇIK'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.04.2018** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2018-119

Ek:1 Liste

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/02/2018-E.4837



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 76009418-044
Konu : Anketler

Sayın Arş.Gör. Murat AYDIN
Araştırma Görevlisi

İlgi : 08/02/2018 tarihli ve 3681 sayılı yazı.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Murat AYDIN' ın "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi" başlıklı ekte örnekleri sunulan doktora tez çalışmasını Fakültemiz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

Ek:

- 1- Dil Öğrenme Stratejileri İhtiyaç Analizi Anketi (2 sayfa)
- 2- Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (3 sayfa)
- 3- YADOT-Alan Bilgisi Testi (3 sayfa)
- 4- YADOT-Pedagojik Bilgi Testi (3 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm
Başkanlığına

Bilgi:

Arş.Gör. Murat AYDIN

Bilgi için: Ayşe GELİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK 3. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Kullanım İzni Metni

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği İzni

Inbox



Murat Aydın

Nov 20, 2017,
3:55 PM

Merhabalar Demet Hocam,

Yüksek lisans tezinizde kullanmış olduğunuz "Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği"ni eğer izniniz olursa "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi" konulu doktora tezi çalışmamda uyarlayıp kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar, hayırlı günler diliyorum.

Arş. Gör. Murat AYDIN
Amasya Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı



demet gülsoy

Nov 20, 2017,
6:35 PM

to me

Murat Hocam merhaba,

Benim açımdan bir problem yoktur hocam memnuniyetle kullanabilirsiniz, ancak yüksek lisans tezi olduğu için danışmanım PROF.DR.NURAY SENEMOĞLU'na da sormanız (olumlu dönüş yapacaktır) uygun olacaktır.

Kolaylıklar diliyorum, iyi çalışmalar

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	Murat AYDIN
Doğum Yeri ve Tarihi	Gördes, 21.04.1984
EĞİTİM DURUMU	
İlköğretim	Aydın Anadolu İmam-Hatip Lisesi (Ortaokul)
Lise Öğrenimi	Sarayköy Lisesi 1999-2002
Lisans Öğrenimi	Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 2002-2006
Yüksek Lisans Öğrenimi	Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi 2012-2015
Yabancı Dil	İngilizce, 87,5 YÖKDİL
İŞ DENEYİMİ	
Çalıştığı Kurumlar	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Araştırma Görevlisi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..